



Klumpp, Matthias

**Tagung »Studienformen«
Essen | 24. April 2008**

Alternative Konzepte in der Hochschullehre

Eine Veranstaltung in der FOM-Reihe
»Hochschulpolitik und Hochschulmanagement«

© 2009 by

 **Akademie
Verlag**

MA Akademie Verlags-
und Druck-Gesellschaft mbH
Leimkugelstraße 6, 45141 Essen
Tel. 0201 81004-351
Fax 0201 81004-610

Verantwortlich für den Inhalt
der Beiträge sind die jeweils
genannten Autoren.

Kein Teil des Manuskriptes darf
ohne schriftliche Genehmigung
in irgendeiner Form – durch
Fotokopie, Mikrofilm oder andere
Verfahren – reproduziert werden.
Auch die Rechte der Wiedergabe
durch Vortrag oder ähnliche Wege
bleiben vorbehalten.

Begrüßung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich darf Sie alle im Namen der FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management herzlich zu dieser wissenschaftlichen Tagung mit dem Titel „Alternative Konzepte in der Hochschullehre“ in Essen begrüßen.

Dass unsere Gesellschaft und damit unsere Hochschulen bedeutende Aufgaben zu bewältigen haben, zeigen nicht zuletzt zwei Meldungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung aus Berlin:

- Vergangene Woche wurden in Berlin Auszeichnungen für herausragende Studierende im Weiterbildungs- und Fernstudium vergeben.
- Zweitens hat die Bundesregierung gerade gestern ihr Unterstützungskonzept für das lebenslange Lernen vorgestellt.

Die FOM als Spezialist für das berufsbegleitende Studium beschäftigt sich mit der Frage veränderter gesellschaftlicher- und demografischer- ebenso wie internationaler Anforderungen an die Hochschullehre ‚qua natum‘ bereits seit fünfzehn Jahren.

Seit Mitte 2007 nun existiert mit Förderung der gemeinnützigen Trägerstiftung der FOM, der Stiftung Bildungszentrum der Wirtschaft, auch ein eigener Forschungsschwerpunkt zur Frage der differenzierten Studienformen, die heute ausführlich beleuchtet werden sollen.

Die Inhalte des heutigen Tages stehen im Zeichen der objektiven wissenschaftlichen Betrachtung veränderter Anforderungen an die Hochschullehre. Dies wird in zwei Stufen realisiert:

Am Vormittag werden in einer integrativen Gesamtschau verschiedene Perspektiven auf das Phänomen der Studienformen in der Hochschullehre vorgestellt. Dazu begrüße ich als Referenten in der vorgesehenen Vortragsreihenfolge:

- Frau Dr. Waltraud Kreuz-Gers vom Innovations- und Wissenschaftsministerium Nordrhein-Westfalen,
- Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler, INCHER, Universität Kassel,
- Herrn Dr. Achim Hopbach, Akkreditierungsrat Bonn,
- Frau Annette K. Nimzik, Personalentwicklung Konzern der RWE AG.

Zweitens werden am Nachmittag detaillierte Analysen ausgewählte Aspekte rund um differenzierte Studienformen von verschiedenen Wissenschaftlern vorgestellt. Die Fragestellungen reichen hier von internationalen Begriffsabgrenzungen über spezifische Zielgruppen bis zu didaktischen Fragen der Studienorganisation.

Dieses Programm wird einer zweifachen Zielsetzung gerecht: Erstens soll ein Austausch zu diesem bedeutenden und wegweisenden Thema aus verschiedenen Perspektiven und zwischen Institutionen wie Hochschulen, Unternehmen und anderen Organisationen ermöglicht werden. Dazu dient auch dieser vorliegende Tagungsband.

Zweitens soll der innovative Diskurs den Kenntnisstand und die Modellbildungsfähigkeit zur Frage der Studienformen und der daraus erwachsenden Handlungsanforderungen in den Hochschulen aber auch in Hochschulforschung, Hochschulpolitik und bei der Akkreditierung erweitern und um neue Aspekte bereichern.

Und nicht zuletzt geht es wie bei jeder Veranstaltung auch um den informellen Austausch. Dazu erwarte ich neben den Fragen und Anregungen im Plenum auch einen interessanten Gesprächswechsel beim Mittagsbuffet und in den Kaffeepausen.

Prof. Dr. Burghard Hermeier

Rektor der FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management

Die Autor/- innen des Tagungsbandes

Martin Diart

Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH)
Universität zu Köln

Klaus Gollin

FOM München

Prof. Dr. Burghard Hermeier

Rektor
FOM Essen

Dr. Achim Hopbach

Geschäftsführer
Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland

Prof. Dr. Bo Hu

FOM München

Prof. Dr. Matthias Klumpp

Direktor Institut für Logistik und Dienstleistungsmanagement (ILD)
FOM Essen

Dr. Waltraud Kreutz-Gers

Abteilungsleiterin Hochschulmanagement
Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (MIWFT) Nordrhein-
Westfalen

Annette K. Nimzik

Leiterin Personalentwicklung Konzern
RWE AG Essen

Irma Rybnikova

Lehrstuhl für Organisation und Arbeitswissenschaft
TU Chemnitz

Prof. Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel)
Universität Kassel

Inhaltsverzeichnis

1	Hochschulpolitische Rahmenvorgaben zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Studienangebote nordrhein-westfälischer Hochschulen Waltraud Kreutz-Gers	5
2	Studienformen aus Sicht der Hochschulforschung Ulrich Teichler	7
3	Diversifizierung der Studienform und Konsequenzen für die Akkreditierung Achim Hopbach	12
4	Studienformen und Anforderungen der Unternehmen Annette K. Nimzik	23
5	Studienformen, Bildungsverlauf und berufsbezogene Kompetenzen bei Führungskräften Christina Krins, Martin Diart, Matthias Klumpp	34
6	Organisationsform, Betreuungsaspekte und mögliche technische Unterstützung bei der Durchführung gruppenbasierter Fallstudien in berufsbegleitenden Studiengängen Bo Hu, Klaus Gollin	48
7	Verschiedene Studienformen im internationalen Vergleich: Ein Abgrenzungsversuch Matthias Klumpp, Irma Rybnikova	72
8	Kurzportrait FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management	84

Anhang:
Tagungsprogramm

1 Hochschulpolitische Rahmenvorgaben zur Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Studienangebote nordrhein-westfälischer Hochschulen

Waltraud Kreutz-Gers

Die im Tagungstitel erwähnten „Rahmenvorgaben“ gibt es im Selbstverständnis der nordrhein-westfälischen Hochschulpolitik nicht mehr. Durch das Hochschulfreiheitsgesetz und die in diesem Rahmen eingesetzten hochschulpolitischen Instrumente wird vielmehr den Hochschulen eine möglichst große Freiheit eingeräumt, eigenverantwortlich und selbständig zu handeln, dies insbesondere hinsichtlich ihrer Studienangebote. Dies ermöglicht größere Spielräume und soll letztendlich die Studienangebote insbesondere nach den Wünschen der Studierenden und den Bedürfnissen der Arbeitswelt gestalten helfen – im Kontext des Bologna-Prozesses. Das Hochschulfreiheitsgesetz sieht als ausdrückliche Regelung in § 58 die Förderung der Verbindung von Berufsausbildung und Beruf einerseits und Hochschulausbildung andererseits sowie das Angebot von Teilzeit-Studiengängen vor.

Die nordrhein-westfälischen Hochschulen folgen dieser gesetzgeberischen Soll-Vorstellung durchaus. Insbesondere die Fachhochschulen haben ihrer Aufgabenstellung gemäß eine Reihe von dualen Studienangeboten entwickelt, und dies wie etwa in der kooperativen Ingenieurausbildung schon seit geraumer Zeit.

Allerdings ist zu beachten, dass dem gesetzgeberischen Anspruch gegenüber in der Realität eine deutliche Einschränkung der faktischen Möglichkeiten – gerade der staatlichen – Hochschulen besteht, um den studienstrukturellen Anforderungen solcher auf eine bestimmte Studentenklientel ausgerichteten Studienangeboten im Kontext anderer aktueller Herausforderungen überhaupt entsprechen zu können. Die Bologna konforme Umstellung der Studienangebote konsumiert die studienreformerische Anpassungskapazität der Hochschulen in hohem Maße. Sie bietet zwar gerade durch die mit ihr verbundene Modularisierung vorher nicht gekannte Option, das Curriculum auch in solchen spezifischen Studienformen zu entwickeln und anzubieten.

Hinzu kommen die Herausforderungen, die durch die im nächsten Jahrzehnt nach allen vorliegenden Prognosen durch erheblich steigende Studienanfängerzahlen auf die Hochschulen zukommen. Auch wenn KMK-Prognosen irren können: die demographische

Entwicklung, die durch die Verkürzung der Schulzeit resultierenden doppelten Abiturjahrgänge in den Ländern und die wachsende Studierneigung wird einer Erhöhung der Ausbildungsleistung des deutschen Hochschulsystems durch erhebliche zusätzliche Ressourcen aber auch durch Effizienzsteigerung erforderlich machen.

Die Hauptaufgabe der staatlichen Hochschulen wird auch in Zukunft die Bereitstellung eines Studienangebots für Hochschulzugangsberechtigte in Form eines Präsenzstudiums sein. Allein diese Herausforderung wird den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen enorme Anpassungen abverlangen bzw. deren Kapazitäten vollauf auslasten. Die Landesregierung hat u. a. daher und auch angesichts des Absolventenbedarfs bei Unternehmen insbesondere in den „MINT“-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften) beschlossen, weitere Fachhochschulen zu gründen bzw. bestehende Fachhochschulen auszubauen, um diesem Bedarf gezielt insbesondere auch mit dualen Studienangeboten begegnen zu können. Für die Deckung des Bedarfs an einem Hochschulstudium in alternativen Studienformen kommt aus den o. g. Gründen gerade privaten Anbietern wie zum Beispiel der FOM und ihrer Kooperation mit staatlichen Hochschulen eine wesentliche Bedeutung zu.

Im Hinblick auf alternative Studienformen erscheint insbesondere die Analyse bzw. Evaluierung der bereits stattfindenden Kooperationen in sogenannten Franchise-Studiengängen für alle Seiten - Hochschulen, Wirtschaft, Politik - von hohem Interesse. Ob hier ein weitergehender Regelungsbedarf durch das Land gegeben ist, kann dann entschieden werden, wenn die erheblichen Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten, die der Gesetzgeber heute schon einräumt ausgeschöpft werden.

2 Studienformen aus der Sicht der Hochschulforschung

Ulrich Teichler

1. Einführung

Zur Frage der Studienformen hat es in der Vorbereitung dieser Tagung unter der Leitung von Herrn Professor Klumpp eine ausführliche Studie mit Expertenbefragungen in Deutschland und einer internationalen statistischen Analyse gegeben. Ziel des folgenden Vortrags zur Frage der Sicht der Hochschulforschung auf die differenzierten Studienformen ist es daher, nicht ähnliche Aussagen zu treffen, sondern die Diskussion und weitere Differenzierung anzuregen.

2. Definitionsansätze und Definitionsfragen

In der vorbereitenden Studie von Klumpp et al. werden explorativ vier Studienformen postuliert (Präsenzstudium, Fernstudium, Duales Studium und Teilzeitstudium). Hieran knüpfen sich verschiedene offene Abgrenzungsfragen:

- Die Abgrenzung des Vollzeit- vom Teilzeitstudium ist organisatorisch nicht erkennbar, mithin nur ein „juristischer Status“ der Studierenden. Dies wird selbst in der genannten Studie angeregt, so dass hier für die weitere Definition von Teilzeitstudien eine abweichende Definition – evtl. angelehnt an internationale Gepflogenheiten – zu entwickeln ist.
- Gerade zwischen Präsenz- und Fernstudium bilden sich in einer weitergehenden Differenzierung immer komplexere Mischformen heraus, so dass eine eindeutige Unterscheidung langfristig unmöglich sein wird – nichtsdestotrotz muss beispielsweise für die Akkreditierung oder andere Verwaltungszwecke eine solche Unterscheidung handhabbar gemacht werden (z.B. durch Workload- oder Zeitanteilsberechnungen).
- Ob zwischen Dualem Studium und Teilzeitstudium eindeutig unterschieden werden kann, mag ebenso bezweifelt werden.

Demgegenüber können international gebräuchliche Kategorien offeriert werden, welche zumindest in einer vergleichenden Sicht auch für Deutschland sinnvoll sein könnten:

- Es wird zwischen Präsenz- und Fernstudium unterschieden.
- Es wird zwischen Vollzeit- und Teilzeitstudium unterschieden.

- Es wird weiterhin zwischen „degree-studies“ und anderen (ohne Abschluss) unterschieden.

Es ist darauf hinzuweisen, dass bei dieser Kategorisierung keine eindeutige Abgrenzung gegeben ist, sondern mehrere Kriterien auf einen Studiengang zutreffen können.

3. Präsenz- versus Fernstudium

Diese Unterscheidung ist häufig in offiziellen (internationalen) Statistiken zu finden. Dabei ist zu beachten, dass ein Fernstudium nicht notwendigerweise ein Teilzeitstudium ist, sondern vielmehr als spezielle Lehr-/Lernform gewählt wird u.a. wegen Kapazitätsbeschränkungen im Präsenzstudium oder als virtuelle (internationale) Mobilität.

In diesem Unterscheidungsbereich ist eine wachsende Überschneidung festzustellen, da auch in Fernstudien zunehmend Präsenzelemente angeboten werden, sich u.a. auch „blended learning“-Instrumente entwickeln. Teilweise werden ganze (Präsenz-)Lehrveranstaltungen durch Virtualisierung bzw. moderne Medien zu Fernstudienelementen.

4. Das Teilzeitstudium

Die Charakteristika des Teilzeitstudiums lassen sich an vier Elementen wie in der folgenden Darstellung klarstellen.

6
Ulrich Teichler: Studienformen aus der Sicht der Hochschulforschung
UNIKASSEL
VERSITÄT

Teilzeitstudium

- *Studienverhalten:* Mehr oder weniger große Akzeptanz einer informellen zeitlichen Streckung des Studiums (z.B. große Anteile von de facto-Teilzeitstudierende in Deutschland)
- *Gebührenregelungen:* Gebührenhöhe weitgehend nach Nutzung der Studienangebote, um Streckungen der Studiums nicht zu bestrafen
- *Flexibilitäten für Teilzeitstudierende:* z.B. Wiederholungen von Studienangeboten, begrenzte Präsenzpfllichten, hohe Selbstlern-Anteile, Credits based on assessment
- *Besondere Angebote für bestimmte Kategorien von Teilzeitstudierenden (i.d.R. für berufstätige Studierende):* Abendstudien, Wochenendstudien, Blocklehrveranstaltungen, begleitend zu bestimmten Modellen von beruflicher Ausbildung bzw. Tätigkeit (z.B. VFH-Studiengänge, berufsintegrierte Studiengänge)

Abbildung 1: Definitionselemente des Teilzeitstudiums.

Dabei liegen Teilzeitstudiengängen häufig Annahmen bzw. Fokussierungen auf verschiedene Arten bzw. Gruppen von Studierenden zu Grunde: Beispielsweise werden diese Studiengänge speziell für Berufstätige angeboten. Für die Zukunft stellt sich die Frage, ob diese Studiengänge in bestehende Präsenz- und Vollzeitstudiengänge integriert sind (identische Lehrveranstaltungen etc.) oder getrennt geführt werden.

Ebenso gibt es neben den genannten weitere Zielgruppen für ein Teilzeitstudium, welche mitunter als „vergessene Minderheiten“ gesehen werden können:

- Schnuppern vor einer festlegenden Entscheidungen
- Slow learners
- Werkstudierende
- Studierende in Familienarbeit
- Behinderte

5. Degree Studies

Neben den zumeist diskutierten Degree Studies sind möglicherweise auch „non-degree-studies“ relevant für die Betrachtung differenzierter Studienformen:

- Der Besuch einzelner Veranstaltungen als Gast- oder Senioren-Studium
- Gasthörer-Status von temporär mobilen Studierenden (Auslandsaufenthalt)
- Zertifikatsstudien als Ergänzungs- und Weiterbildungsstudien ohne neue/weitere Abschlussebene

6. Lernort Beruf

Neben den dargestellten Kategorien sind bei der Analyse des dualen oder berufsbegleitenden Studiums von Interesse, auf welche Weise der „Lernort Beruf“ für diese und andere Studienangebote von Bedeutung sein kann. Die folgende Abbildung zeigt verschiedene Bezüge von Hochschulstudium und Lernen in der Berufspraxis auf.

10

Ulrich Teichler: Studienformen aus der Sicht der Hochschulforschung

UNI KASSEL
VERSITÄT

Lernort Beruf (nicht notwendigerweise: Betrieb)

- Frühere Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung (z.B. bei Continuing professional degree programmes)
- Studienbegleitendes Training oder Berufstätigkeit als Zugangsvoraussetzung (Modelle der VFH und Berufsakademien)
- Berufserfahrung als Kriterium bei Zulassung (z.B. Bonus, schwedisches 25/4-Modell)
- Credits for prior (professional) experience
- Verpflichtende Praxisphasen vor, während bzw. am Ende des Studiums)
- Optionale Praxisphasen im Studium (zur Erhöhung der Erfolgchancen beim Studium bzw. beim Berufseinstieg)
- Indirekte Berührungen: Projekte, Simulationen, Praktiker als Lehrende
- Reduzierung der Studienangebote bzw. des Selbstlernens bei affiner begleitender Berufstätigkeit (z.B. von berufsintegrierten Studiengängen) (credits for concurrent experience)

Abbildung 2: Bezüge von Berufspraxis und Hochschulstudium.

7. Ausblick

Als Diskussionsanstöße zum zukünftigen Bereich der Studienformen mögen die nachfolgend dargestellten Stichpunkte angebracht sein.

- Als Trend kann festgehalten werden, die zunehmende Diversität in den relevanten Lebensentwürfen und den damit gewünschten Studienmodi zugenommen hat und wohl in Zukunft weiter zunehmen wird.
- Lernen in Veranstaltungen, Selbstlernen in Verbindung mit Veranstaltungen, Selbstlernen statt Veranstaltungen und „performance and competence measurement“ unabhängig von Lehrveranstaltungen ist wünschenswert. Absolventenstudien können Hinweise erbringen, wie ertragreich verschiedene Lernformen sind.
- Weiterhin stellt sich die Frage, wieweit eine Homogenität oder eine Vielfalt der Studierenden (Voraussetzungen/Studienziele) innerhalb eines Studiengangs wünschenswert ist und wieweit Studienangebote passiv oder aktiv auf diese Vielfalt eingehen sollten. Dabei kann ansatzweise hinderlich sein, dass die deutsche Akkreditierung wesentlich vom Bild der Homogenität in der Komposition der Studierenden getrieben ist.

- Wesentlicher Diskussionspunkt der Zukunft wird auch der Wert der Berufserfahrung (oder anderem „experiential learning“) in Beziehung zur Studienerfahrung sein (Gleichwertigkeit, Anrechnung).
- Es lässt sich fragen, inwieweit Lösungen und Organisationskonzepte im Bereich der Studienformen durch inter-institutionelle Differenzierung und intra-institutionelle Differenzierung erreicht werden – was bedeutende Folgen für die Lehrangebote an entweder spezialisierten Hochschulen oder „universellen“ Hochschulen als Studienanbieter haben wird.

Zu hoffen ist, dass diese Fragen gegenüber der bisher im Mittelpunkt stehenden Fragen zum Bologna-Prozess nicht zu kurz kommen. Zu hoffen ist auch, dass die Hochschulforschung diese Themenkomplexe verstärkt aufgreift.

3 Diversifizierung der Studienform und Konsequenzen für die Akkreditierung

Achim Hopbach

1. Einführung

Während die teilweise tiefgreifenden Veränderungen in Studium und Lehre im Rahmen des Bologna-Prozesses, vor allem der Übergang von der Lehrenden- zur Lernendenperspektive und die Einführung des gestuften Studiensystems Gegenstand umfassender Erörterungen sind, erhält ein weiterer und ebenso wirkungsmächtiger Veränderungsprozess weitaus weniger Aufmerksamkeit, nämlich die Diversifizierung der Studienformen. Zwar wäre es übertrieben, den „klassischen“ Studiengang, ein ausschließlich an einer Hochschule in Vollzeit absolviertes Präsenzstudium, nicht mehr als das vorherrschende Muster zu bezeichnen, jedoch diversifizieren sich sowohl Lernort, als auch Lernmedium und zeitliche Organisation durch die Einrichtung von Teilzeitstudiengängen, dualen Studiengängen, Internetbasierten Fernstudiengängen oder so genannten Intensivstudiengängen mit zunehmender Dynamik. Dabei ist noch zu unterscheiden zwischen der Einbeziehung solcher Lehr- und Lernformen in bestehende „klassische“ Studiengänge und der Einrichtung ganzer Studiengänge auf der Grundlage dieser neuen Studienformen.

Die Ursachen für die Diversifizierung der Studienformen dürften vielschichtig sein: Für die Angebotsseite bieten zum Beispiel die elektronischen Medien neue Möglichkeiten der Vermarktung eigener Lehrangebote. Wichtiger ist sicherlich das sich diversifizierende Interesse auf Seiten der Studieninteressierten oder Studierenden in Verbindung mit Veränderungen in der Arbeitswelt im Allgemeinen und auf einigen Berufsfeldern im Besonderen. Hervorzuheben ist dabei vor allem der enorme Bedeutungszuwachs der wissenschaftlichen Weiterbildung. Aufgrund der immer schneller werdenden wissenschaftlichen und technologischen Entwicklung bietet die „klassische“ Studien- und Erwerbsbiographie, in der die hochschulisch zu vermittelnden Kompetenzen und Wissensbestände in einer abgeschlossenen Phase vor Eintritt ins Berufsleben erworben werden, eine immer geringere Gewähr für andauernden beruflichen Erfolg. Stattdessen wächst die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Weiterbildung während des Berufslebens, und damit der „Rückkehr“ an die Hochschule, in welcher organisatorischen Form auch immer.

Die Einführung der gestuften Studienstruktur unterstützt einen solchen eventuell sogar mehrfachen Wechsel zwischen Arbeitsplatz und Hochschule, indem Absolventen von

Bachelorstudiengängen zunehmend direkt den Weg in den Arbeitsmarkt suchen und zu einem späteren Zeitpunkt sich durch einen Masterstudiengang weiterqualifizieren.

Eine weitere Ursache liegt in der Akademisierung ehemals nicht akademisch geprägter Berufsfelder, was derzeit vor allem im Gesundheitsbereich zu beobachten ist, aber auch der wachsende Anteil von akademischen Qualifikationen für nicht akademische Berufe, was für die Nutzer eine Kombination der Lernorte Unternehmen und Hochschule attraktiv macht. Beide Entwicklungen unterstützen derzeit die Verbreitung von dualen Studiengängen. Hinzu kommt als weitere Ursache das individuelle Studierverhalten, indem viele Studierende die Hochschulen faktisch als Teilzeitstudierende besuchen, sei es nun aus selbstgewählten Gründen oder wegen der Notwendigkeit der Berufstätigkeit zwecks Unterhaltssicherung. Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass sich die Nachfrage nach akademischer Qualifizierung diversifiziert und damit auch die Lehr- und Lernformen.

2. Auswirkungen auf das Akkreditierungswesen

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Definition der Akkreditierung als einer formalisierten Entscheidung darüber, ob der Akkreditierungsgegenstand, hier also Studiengänge, bestimmten Standards entspricht. Hierfür wird die Übereinstimmung des Akkreditierungsgegenstandes mit einem extern bestimmten festen Maßstab überprüft. Das Qualitätsurteil beruht dann auf dem Grad der Deckungsgleichheit des Akkreditierungsgegenstandes mit dem Standard.¹ Als mögliche Antworten auf sich diversifizierende Studienformen bieten sich vor allem die Anwendung spezifischer Akkreditierungskriterien und die Modifikation der Verfahrensregeln an.

Der Akkreditierungsrat als zuständige Einrichtung für die Festlegung von Verfahrensregeln und Kriterien hat sich für einen anderen Weg entschieden. Seit der Einführung der Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland 1999 hat der Akkreditierungsrat lediglich für die so genannten Intensivstudiengänge spezifische Bestimmungen hinsichtlich der Kriterien und der Durchführung der Akkreditierungsverfahren erlassen. Beide sind jedoch eher als Auslegung der allgemeingültigen Akkreditierungskriterien und Verfahrensregeln zu sehen. Hinsichtlich der Beurteilungskriterien stellte der Akkreditierungsrat in seinem Beschluss vom 22.06.2006 fest, dass eine jährliche studentische Arbeitsbelastung von 2250 Stunden (entspricht 75 ECTS-Punkten), statt 1800 Stunden (entspricht 60 ECTS-Punkten) in einem „normalen“ Studiengang, die Obergrenze darstellt, die einzuhalten ist, um die Studierbarkeit des Studiengangs noch gewährleisten zu können.

¹ Zu Definition und Nutzung von Kriterien und Standards siehe den Beitrag von *Kohler* unter D 1.1 im Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Stuttgart/Berlin 2004ff.

Allerdings muss die Hochschule besondere studienorganisatorische Maßnahmen nachweisen, die es den Studierenden ermöglichen, die ihnen zur Verfügung stehende Zeit so effektiv wie möglich zu nutzen. Solche besonderen studienorganisatorischen Maßnahmen können z. B. Verlängerung der Vorlesungszeit und Ausweitung der Selbstlernzeit mit begleitenden Maßnahmen zu deren Gestaltung, namentlich bei Flankierung durch besondere Maßnahmen zur Sicherung des Lebensunterhalts sein.² Diese Regelung traf der Akkreditierungsrat aufgrund der besonderen Schutzwürdigkeit von Studierenden vor wegen ihres Umfangs nicht studierbaren Studiengängen. Für andere besondere Studienformen gibt es keine besonderen Akkreditierungsregeln. Dieser Herangehensweise legt der Akkreditierungsrat das Prinzip zugrunde, dass die wesentlichen Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland, die „Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen“ und die „Allgemeinen Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen“ auf alle Arten von Studiengängen anwendbar sind.³

Mit diesem Prinzip stellt der Akkreditierungsrat zum einen sicher, dass an Studiengänge mit besonderen Studienformen grundsätzlich dieselben Qualitätsanforderungen gestellt werden, wie an alle anderen und somit eine möglicherweise mit negativen Konnotationen verbundene Sonderstellung vermieden wird. Zum anderen folgt der Akkreditierungsrat seinem Bestreben, die erforderlichen Regeln für die Akkreditierung auf das Mindestmaß zu reduzieren, anstatt für jede Studienform besondere Regeln aufzustellen, was schnell zu aufgeblähten und unübersichtlichen Regelwerken führen könnte.

3. Die Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen

Die derzeit gültigen Kriterien⁴ betreffen zum einen die zentrale Rolle der Hochschule bei der Definition von Qualitätszielen und die Gewährleistung hoher Qualität, hierzu gehören v. a. die Kriterien 1 und 8, aber auch Kriterium 2. Eine zweite Gruppe setzt sich aus Kriterien zusammen, welche die rechtlichen und formalen Vorgaben berücksichtigen, so z.B. die Kriterien 3 und 6. In eine dritte Gruppe lassen sich Kriterien zusammenfassen, welche die Qualität des Studiengangs im engeren, inhaltlichen Sinne zum Gegenstand haben, im Wesentlichen die Kriterien 2, 4 und 5.

² Beschluss des Akkreditierungsrates „Vergabe von ECTS-Punkten in Intensivstudiengängen“; Drs. AR 24/2006, www.akkreditierungsrat.de.

³ Beschluss des Akkreditierungsrates „Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen“ vom 17.07.2006 i.d.F.v. 29.02.2008, Drs. AR 15/2008, www.akkreditierungsrat.de; Beschluss des Akkreditierungsrates „Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen“ vom 08.10.2007, i.d.F.v. 29.02.2008, Drs. AR 85/2007, www.akkreditierungsrat.de.

⁴ Sie hierzu ausführlich Achim Hopbach, Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen in: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, F 1.5, Stuttgart/Berlin 2004ff.

Bei der Formulierung der Kriterien ließ sich der Akkreditierungsrat von folgenden Maximen leiten:

- „Die European Standards and Guidelines sind die zentralen Referenzpunkte für die Qualitätssicherung an Hochschulen im Europäischen Hochschulraum und müssen daher Teil der Kriterien sein.
- Die Autonomie der Hochschule bei der Studienganggestaltung und ihre zentrale Verantwortung für die Qualitätssicherung erfordern Kriterien, die den Hochschulen möglichst große Gestaltungsspielräume eröffnen.
- Innovation und Diversifizierung in Studium und Lehre als Ziele erfordern Kriterien, die statische Festlegung des Status Quo vermeiden.
- Die Akkreditierung dient auch der Qualitätserhöhung. Kriterien müssen daher über die punktuelle Qualitätsprüfung hinaus Qualitätsverbesserungsprozesse ermöglichen und in Gang setzen. Kriterien sind somit keine Mindeststandards.“⁵

Ein Blick auf den Kriterienkatalog zeigt schnell, dass die Besonderheiten von dualen Studiengängen, Teilzeitstudiengängen, eLearningstudiengängen im Wesentlichen Kriterium 4 betreffen und davon abgeleitet dann auch Kriterium 5:

Kriterium 1: Systemsteuerung der Hochschule

Kriterium 2: Qualifikationsziele des Studiengangskonzeptes

Kriterium 3: Konzeptionelle Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem

Kriterium 4: Das Studiengangskonzept

Kriterium 5: Durchführung des Studiengangs

Kriterium 6: Prüfungssystem

Kriterium 7: Transparenz und Dokumentation

Kriterium 8: Qualitätssicherung

Während sich Kriterium 1 ohnehin auf die Hochschule als Institution und nicht auf die einzelnen Studiengänge bezieht, definiert der Akkreditierungsrat mit dem zweiten Kriterium den Gegenstandsbereich und die Reichweite der Qualifikationsziele eines Studiengangs, was unabhängig von Studienformen geschieht. Mit Kriterium 3 berücksichtigt der Akkreditierungsrat die zentralen formalen Vorgaben der Kultusministerkonferenz für die Akkreditierung von Studiengängen. Hinsichtlich der konzeptionellen Einordnung des Studiengangs in das Studiensystem sind die Hochschulen im Wesentlichen an zwei Regelwerke gebunden: den Nationalen Qualifikationsrahmen und die ländergemeinsamen

⁵ Achim Hopbach, Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen in: Handbuch Qualität in Studium und Lehre, F 1.5, Stuttgart/Berlin 2004ff.

Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz.⁶ Niveau und Profil der Abschlüsse werden unabhängig von der Studienform definiert.

Erst Kriterium 4, welches das Konzept des Studiengangs zum Gegenstand hat, betrifft einen Regelungsbereich, der hinsichtlich von Studiengängen mit besonderen Studienformen überhaupt einen Ansatzpunkt für besondere Regeln böte:

Kriterium 4: Das Studiengangskonzept

Das Studiengangskonzept

- umfasst die Vermittlung von Fachwissen und fachübergreifendem Wissen,
- umfasst die Vermittlung methodischer und generischer Kompetenzen,
- ist pädagogisch und didaktisch fundiert,
- ist stimmig aufgebaut,
- ist zielführend im Hinblick auf definierte Qualifikationsziele,
- ist studierbar, vor allem unter Berücksichtigung der erwarteten Eingangsqualifikation, realen Arbeitsbelastung, Prüfungsorganisation, bestehenden Beratungs- und Betreuungsangebote, Ausgestaltung von Praxisanteilen und Anerkennungsregeln für extern erbrachte Leistungen,
- umfasst gegebenenfalls ein adäquates Auswahlverfahren
- entspricht bei Studiengängen mit besonderen Profilanprüchen (z.B. bei berufsbegleitenden Studiengängen) den spezifischen Anforderungen
- und setzt die Konzeption der Hochschule zur Geschlechtergerechtigkeit um.

Abgesehen von der erstmaligen Akkreditierung berücksichtigt die Hochschule, bei der Entwicklung des Studiengangs, auch Evaluationsergebnisse, Untersuchungen zur studentischen Arbeitsbelastung, zum Studienerfolg und Absolventenverbleib.

Die in diesem Kriterium gewählten Formulierungen verdeutlichen den grundlegenden Ansatz des Akkreditierungsrates, Qualitätsstandards zu definieren, die auf alle Studiengänge anwendbar sind. Die Breite des zu vermittelnden Wissens und der zu vermittelnden Kompetenzen variiert ja nicht nach Studienform, allerdings ist davon auszugehen, dass z. B. duale Studiengänge in dieser Beziehung eine Sonderstellung durch die Kombination von zwei Bildungsbereichen aufweisen. Ein zweiter Anknüpfungspunkt bildet das didaktische und pädagogische Konzept, welches bei Studiengängen mit besonderen Studienformen in der Regel einer ganz besonderen Aufmerksamkeit bei der Begutachtung bedarf. Auch die

⁶ Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen; Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005; siehe jeweils www.akkreditierungsrat.de

Studierbarkeit stellt bei einigen Studiengängen mit besonderen Studienformen besondere Anforderungen an die Gestaltung des Studiengangs, nicht nur bei Intensivstudiengängen, sondern auch bei dualen Studiengängen durch die Aufteilung auf zwei Lernorte oder bei Teilzeitstudiengängen, für welche die tatsächlich zur Verfügung stehende Zeit der Studierenden für das Studium realistisch kalkuliert werden muss.

Alle diese möglicherweise spezifischen Charakteristika in Studiengängen mit besonderen Studienformen werden zu einem eigenen Prüfkriterium, indem das Studiengangskonzept „bei Studiengängen mit besonderen Profilanprüchen (z.B. bei berufsbegleitenden Studiengängen) den spezifischen Anforderungen“ entsprechen muss. Mit dieser Klausel gibt der Akkreditierungsrat Hochschulen und Akkreditierungsagenturen auf, die Besonderheiten eines Studiengangs ausdrücklich zu benennen und zu überprüfen, ob diesen Besonderheiten bei Konzipierung und Durchführung der Studiengänge Rechnung getragen wird. Anhand des folgenden beispielhaften Fragekatalogs wird deutlich, wie die Kriterien auch auf Studiengänge mit besonderen Studienformen anzuwenden sind:

- Berücksichtigen die Qualifikationsziele Besonderheiten, die aus der Zielgruppe der Studierenden abzuleiten sind, beispielsweise beim berufsbegleitenden Teilzeitstudiengang? (Kriterium 2)
- Führt beispielsweise der duale Studiengang gleichzeitig zum Ausbildungsabschluss und zum beabsichtigten Qualifikationsniveau des Bachelors? (Kriterium 3)
- Ist das Studiengangskonzept auf das besondere Profilelement ausgerichtet, beispielsweise hinsichtlich eines dualen oder eines Teilzeitstudiengangs? (Kriterium 4)
- Sind die Rahmenbedingungen des Studiengangs (Personelle und sächliche Ressourcen) geeignet, die Besonderheit des Studiengangs zu berücksichtigen, z. B. bei mehreren Lernorten in dualen Studiengängen? (Kriterium 5)
- Berücksichtigt das Prüfungssystem z. B. im dualen Studiengang die unterschiedlichen Aneignungsprozesse? (Kriterium 6)
- Trägt die Hochschule den besonderen Transparenzgebote z. B. bei eLearningstudiengängen mit wenigen Präsenzphasen Rechnung? (Kriterium 7)
- Wir der besonderen Studienform in der Ausgestaltung des Prüfungssystems und der Prüfungsformen Rechnung getragen? (Kriterium 8)

Anhand von zwei Beispielen soll erläutert werden, in welcher Form dieses Kriterium in der Akkreditierung von Studiengängen mit besonderen Studienformen angewendet werden kann.

4. Das spezifische Profil des Teilzeitstudiums

Welches sind die spezifischen Anforderungen im Teilzeitstudium? Die erste wichtige zu klärende Frage ist die nach der Zielgruppe. Warum wählen die Studierenden diese Studienform? Von herausgehobener Bedeutung für die Konzipierung des Studiengangs ist daher die Bestimmung der Zielgruppe. Wird der Teilzeitstudiengang als solcher eingerichtet, weil er sich an eine ganz bestimmte Interessentengruppe richtet, etwa an Berufstätige allgemein, oder eine besondere Gruppe von Berufstätigen? Hiervon abhängig ist dann nicht nur die realistische Berechnung der studentischen Arbeitsbelastung, je nach dem zur Verfügung stehenden Volumen auf Seiten der Studierenden, sondern auch die Verteilung der Arbeitsbelastung unter Berücksichtigung der besonderen Rahmenbedingungen der Zielgruppe.

Dabei kann grundsätzlich unterschieden werden zwischen der mehr oder weniger gleichförmigen Verteilung der Präsenzphasen über die Woche einerseits, und die Organisationsform in Blöcken unter Nutzung von Teilen des Wochenendes, um auf diesem Weg Berufstätigen besser gerecht werden zu können.

5. Das spezifische Profil des dualen Studiums

Welches sind die spezifischen Anforderungen im dualen Studium? Unter dualen Studium sollen an dieser Stelle nur Studiengänge mit integrierter praktischer Tätigkeit und vor allem mit integrierter Berufsausbildung verstanden werden. Das wichtigste Spezifikum ist sicherlich darin zu sehen, dass der Lehr-Lernprozess an zwei verschiedenen Lernorten, der Hochschule und dem beruflichen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz stattfindet. Hieraus ergeben sich erhebliche Herausforderungen bereits bei der Bestimmung der Qualifikationsziele und der Konzipierung des Studiengangs.

Diese Herausforderungen beginnen bereits bei der Frage nach der Verantwortung. In einem ausbildungsintegrierten Studiengang liegt die Verantwortung für den Studienabschluss, das heißt für das Niveau des Abschlusses und für die Gestaltung von für das Erreichen des Studienabschlusses geeigneten Studienbedingungen letztlich bei der Hochschule, während die entsprechende Verantwortung für die Berufsausbildung beim jeweiligen Arbeitgeber liegt. Beide Institutionen müssen ihren Verantwortungen gerecht werden, was in diesem Fall aber sinnvoll nur in enger Kooperation möglich ist. Dieses Spezifikum ist im Akkreditierungsverfahren zentraler Prüfungsgegenstand. Dabei geht es letztlich um die Frage, ob die Abstimmung unter bzw. die Verknüpfung von zwei Lernorten nicht nur durch die Person des oder der Studierenden geschieht, sondern auch durch eine konzeptionelle Klammer gewährleistet ist.

Hinsichtlich der Qualifikationsziele geht es um die Frage, ob es ein Gesamtkonzept mit definierten Teilqualifikationszielen gibt, die sich dann in einer adäquaten Gestaltung des Studiengangskonzeptes und der entsprechenden Durchführung niederschlagen, oder ob es sich lediglich um die Addition zweier eher unverbundener Bildungsprogramme handelt. Schließlich liegt ein Spezifikum des dualen Studiums in der Sicherstellung des akademischen Charakters der zu erwerbenden Qualifikation, unbeschadet des erheblichen berufsbildenden Anteils.

Dies waren nur zwei Schlaglichter auf das Konzept des besonderen Profilelements, mit dem der Akkreditierungsrat die Anwendung der Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen auch auf besondere Studienformen gewährleistet.

6. Die allgemeinen Regeln zur Durchführung von Verfahren zur Akkreditierung

Bei der Ausgestaltung der Verfahrensregeln für die Akkreditierung ließ sich der Akkreditierungsrat von demselben Grundgedanken leiten: Formulierung von Qualitätsstandards für die Verfahren, die auf alle Arten von Studiengängen anwendbar sind. Auch hier gilt daher, dass es keine spezifischen Regeln für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren für Studiengänge mit besonderen Studienformen gibt. Hinsichtlich der Verfahrensregeln liegt diese Vorgehensweise noch näher als im Falle der Akkreditierungskriterien.

Grundsätzlich ist der Akkreditierungsrat ohnehin nicht gänzlich frei in der Bestimmung der Verfahrensregeln, da er sich nicht zuletzt im Korridor der europäischen Entwicklung bewegt. Eine wichtige Wegmarke in der Entwicklung von Verfahrensregeln in der Qualitätssicherung im Allgemeinen und der Akkreditierung im Besonderen ist die Bolognanachfolgekonferenz in Bergen im Jahr 2005, auf der die Ministerinnen und Minister die „*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*“ (ESG) verabschiedeten⁷, welche heute den wichtigsten Referenzrahmen für die Ausgestaltung von Qualitätssicherung im Hochschulbereich darstellen.⁸ Indem der Akkreditierungsrat bei der Überarbeitung der Verfahrensregeln die ESG in seine Beschlüsse integrierte, entsprechen die derzeit gültigen Regeln dem aktuellen Entwicklungsstand auf europäischer Ebene und betonen z. B. die zentrale Rolle der Hochschulen in der Qualitätssicherung durch die Beziehung von externer zu interner Qualitätssicherung. Verfahren der externen Qualitätssicherung sollen nicht nur Ergebnisse der internen Verfahren berücksichtigen, sondern auch deren Effektivität

⁷ <http://www.enqa.eu/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>.

⁸ Zu den ESG näher Jürgen Kohler, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, in: *EUA Bologna Handbook*, Stuttgart/Berlin 2006ff), unter B 4.3-2.

bewerten. Bei gut funktionierenden internen Qualitätssicherungsverfahren oder -systemen können die externen Verfahren demnach schlanker gestaltet werden (ESG Standard 2.1). Gegenstand der externen Qualitätssicherung ist somit immer – das gilt auch für die Studiengangakkreditierung herkömmlicher Prägung – auch das hochschulinterne System oder die hochschulinternen Verfahren der Qualitätssicherung, welche zu begutachten sind.

Die Verfahren folgen daher dem seit Mitte der Neunzigerjahre in Europa entwickelten 4-Phasen-Modell, das aus Selbstevaluation der Hochschule, Begutachtung durch Experten, Entscheidung auf der Basis von Kriterien und Follow-up in Form von Überprüfung der Aufgabenerfüllung besteht. Ein Blick auf die Gegenstände der einzelnen Verfahrensregeln zeigt, dass nur wenige Ansatzpunkte für besondere Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen mit besonderen Studienformen zu erkennen sind:

1. Bindung an Akkreditierungsratsbeschlüsse
2. Information der Hochschule
3. Antrag
4. Gutachter
5. Vorbereitung der Gutachter
6. Die Begutachtung durch Analyse der Antragsbegründung und Vor-Ort-Besuch
7. Stellungnahmemöglichkeit der Hochschule
8. Akkreditierungsentscheidung
9. Veröffentlichung
10. Begründung von Auflagen und Negativentscheidungen
11. Überprüfung der Aufgabenerfüllung

Zweifelsohne gibt es hinsichtlich der Verfahrensregeln 1 bis 3 und 7 bis 11 keinerlei Besonderheiten, denn die Informationspflicht der Agentur gegenüber der Hochschule ändert sich nicht durch die Studienform, und genauso wenig variiert die Verpflichtung zur Veröffentlichung der Entscheidung.

Allenfalls hinsichtlich der Gutachterinnen und Gutachter und der Durchführung des Vorortbesuchs sind spezifische Anforderungen an diese Verfahren zu richten. Schaut man sich den ganzen Wortlaut der Verfahrensregel 4 an, so wird auch hier das Prinzip des Akkreditierungsrates deutlich, Qualitätsstandards zu formulieren, die sich auf unterschiedliche Fälle anwenden lassen.

„4. Die Agentur bestellt für das Begutachtungsverfahren eine Gutachtergruppe, welche eine Begutachtung aller für das Prüfverfahren relevanten Bereiche (z.B. fachliche Aspekte, studienstrukturelle und formale Aspekte, soziale Aspekte) gewährleistet. Der Gutachtergruppe gehören die relevanten Interessenträger und Interessenträgerinnen, insbesondere Wissenschaftsvertreterinnen und -vertreter, Studierende und Berufspraxisvertreterinnen und -vertreter an.

Die Agentur sichert die Unbefangenheit der Gutachterinnen und Gutachter und wahrt Fairness gegenüber der Antrag stellenden Hochschule. Zu diesem Zweck räumt die Agentur der Hochschule ein Einspruchsrecht ein. Ein Vorschlags- und ein Vetorecht der Hochschule bestehen nicht.“

Eine Gutachtergruppe, welche eine Begutachtung aller für das Prüfverfahren relevanten Bereiche gewährleistet, muss natürlich im Falle von Studiengängen mit besonderen Studienformen die relevante Expertise aufweisen, welche beispielsweise für eLearningstudiengänge neben der disziplinär orientierten Expertise zusätzlich solche für Fern- und eLearninglehre umfassen muss.

Bei der Gestaltung des Vorortbesuchs gemäß Kriterium 5 gilt es natürlich die Besonderheiten des Studiengangs zu berücksichtigen, d. h. also, dass bei einem eLearningstudiengang auch Gespräche mit möglicherweise nicht präsenten Studierenden zuführen sind und im Falle von dualen Studiengängen auch die Perspektive des berufsbildenden Teils zwingend Gegenstand der Gespräche vor Ort sein müssen.

8. Resümee

Studiengänge mit besonderen Studienformen stellen für die Akkreditierung zweifelsohne eine Herausforderung dar, da die Spezifität der Studiengänge ein zentraler Begutachtungsgegenstand im Akkreditierungsverfahren ist. Die grundlegenden Verfahrensregeln und Beurteilungskriterien des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen werden dieser Herausforderung gerecht, ohne besondere Regeln für die jeweiligen Studiengänge mit besonderen Studienformen zu bestimmen. Mit dem Grundsatz, die Beurteilungskriterien und Verfahrensregeln in Form von Qualitätsstandards zu formulieren, die grundsätzlich auf alle Studiengänge anwendbar sind, verfolgt der Akkreditierungsrat das Ziel größtmöglicher Flexibilität, um den individuellen Spezifika einzelner Studiengänge besser Rechnung tragen zu können.

Die Beschränkung auf die allgemeine Klausel umfasst zweifelsohne die Gefahr einer ungleichen Vorgehensweise der Akkreditierungsagenturen und damit einhergehend eine

gewisse Unsicherheit auf Seiten der Hochschulen. Insgesamt gilt es jedoch eine größere Sicherheit im Einzelfall gegen eine überbordende Detailregelung, die notwendig ist, um möglichst vielen individuellen Besonderheiten Rechnung tragen zu können, abzuwägen.

Statt standardisierender Bestimmungen für Studiengänge mit besonderen Studienformen gilt es die Akkreditierungsverfahren nach der Grundfrage auszurichten:

Hat die Hochschule geeignete Vorkehrungen getroffen, Verfahren oder Systeme eingerichtet, um sicherzustellen, dass Studiengänge mit besonderen Profilanforderungen den Kriterien für die Akkreditierung von Studiengängen entsprechen?

4 Studienformen und Anforderungen der Unternehmen

Annette K. Nimzik

1. Einführung

Meine Sicht auf das Thema Studienformen ist eine recht pragmatische und speist sich aus dem RWE Konzern, einem der größeren Energieunternehmen in Deutschland, einem DAX30 Unternehmen mit Sitz in Essen, in dem derzeit ca. 70.000 Mitarbeiter in Deutschland, Großbritannien, Mittel- und Osteuropa einen Umsatz von knapp 32 Mio. Euro im Jahr erwirtschaften.

Ich werde Ihnen dabei sowohl von konkreten Erfahrungen mit verschiedenen Studienformen berichten als auch Erwartungen ansprechen, die wir aus Sicht der Unternehmen an die zukünftige Entwicklung der Aus- und Weiterbildung im Hochschulbereich haben, weil wir sie als notwendig erachten. Dabei werde ich mich auf, aus meiner Sicht, Wichtiges beschränken. Sicherlich gibt es darüber hinaus noch viele weitere interessante und auch wichtige Aspekte.

Die Herausforderungen oder Mega-Trends sind bekannt, und ich will nur vier wichtige TOP-Themen nennen, die sich daraus für Unternehmen ergeben, denen sie sich heute stellen müssen und die dementsprechend in Unternehmen diskutiert werden:

1. Wie bekommen Unternehmen, angesichts einer zu geringen Anzahl technischer Hochschulabsolventen, die benötigten Ingenieure, wie gewinnen sie die Top-Talente unter den Hochschulabsolventen und wie können sie wichtige Mitarbeiter im Unternehmen halten? (Stichwort: **Talentkrise, Wettbewerb um Talente**).
2. Wie sichern Unternehmen die Beschäftigungsfähigkeit und Motivation älterer Mitarbeiter? (Stichwort: **Aging Workforce**). Sowohl der Wettbewerb um Talents als auch das Thema Aging Workforce resultieren daraus, dass die demographischen Entwicklungen in Europa zu einer Verknappung der Erwerbspersonen und zu älteren Belegschaften führen.
3. Was können Unternehmen tun, damit die Mitarbeiter die Anschlussfähigkeit behalten an technologische Entwicklungen, an den beschleunigten strukturellen Wandel in Zeiten der Globalisierung, und an die organisatorischen und kulturellen Veränderungen, die aus der hohen Geschwindigkeit der Geschäftswelt resultieren? (Stichwort: **Steigende globale Mobilität und Technologiedynamik**).

4. Wie können Unternehmen ihren Fachkräftebedarf durch eigene Ausbildung und durch umfassende Ausschöpfung ihrer Mitarbeiterressourcen über systematische Weiterbildung sichern? (Stichwort **Wissengesellschaft und lebenslanges Lernen**).

Lebenslanges Lernen wird dabei zum Wettbewerbsfaktor, weil es in einer Informations- und Wissensgesellschaft zunehmend die geistige Leistung ist, die die Grundlage für Produktion und Beschäftigung und entscheidende Ressource für Wettbewerbsfähigkeit ist und dafür sorgt, dass Wissen und Lernen zum wertvollen Betriebskapital werden.

Angesichts dieser Entwicklungen kann sich berufliche Qualifizierung zunehmend weniger auf eine relativ kurze Phase zu Beginn des Lebenslaufes beschränken, sondern ist vielmehr eine lebenslange Aufgabe. Nicht zuletzt ist auch Employability – die Beschäftigungsfähigkeit oder salopp Arbeitsmarktfitness – mit „Lebenslänglichkeit“ verbunden. Mitarbeiter müssen ja während ihres gesamten Erwerbsprozesses beschäftigungsfähig sein und bleiben. Dazu gehört neben Weiterbildung und Weiterqualifizierung auch die Bereitschaft zur beruflichen Umorientierung.

Damit geht zwangsläufig ein erweitertes Ausbildungsverständnis einher, welches Ausbildungsbiographie und Arbeitsleben in einer ganz anderen Weise miteinander verzahnt, als wir das aus der Vergangenheit kennen – zumindest der jüngeren. Das heißt, dass es keine Altersgrenzen für den Erwerb von Qualifikationen geben darf, und dass Weiterbildung an den Hochschulen in differenzierter Form altersspezifisch ausgerichtet werden muss (Defizitmodell – sinkende Lernfähigkeit mit steigendem Alter – muss weg).

Unternehmen werden zunehmend Phasen der fortgesetzten akademischen Ausbildung fördern müssen und damit Studiengänge, die zu einem Bachelor, Master oder zu einer Promotion führen, als Elemente der Personalentwicklung einsetzen, für die man das Arbeitsverhältnis nicht aufgeben muss. Hierfür brauchen wir gerade diese unterschiedlichen Studienformen, die heute hier Thema sind. Sie werden zunehmen, und sie müssen weiter entwickelt werden.

Wenn wir uns nun einmal die einzelnen Studienformen ansehen, welche Erfahrungen hat RWE damit und was erwarten Unternehmen diesbezüglich von den anbietenden Hochschulen?

2. Das Vollzeitstudium (Präsenz)

Das Vollzeitstudium in Präsenzform, das zeitlich ziemlich direkt im Anschluss an den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen wird, ist das klassische Modell, das sich in letzter Zeit allerdings durch die Umstellung von Diplom- auf Bachelor- und Masterstudiengänge drastisch verändert hat. In verhältnismäßig kurzer Zeit sollen die Studierenden mit dem Bachelor einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erwerben, der dann entweder in direktem Anschluss oder auch nach einigen Jahren Berufserfahrung mit einem weiteren Studium zum Master ergänzt werden kann.

2.1. Anforderungen an die Hochschulen

Kundenorientierung

Um als Hochschule ein „marktfähiges Produkt“ (Absolventen mit nachgefragten Kompetenzen) anbieten zu können, müssen sie die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes kennen und in die Curriculagegestaltung einbeziehen. Dies erfordert eine ausgeprägte „Kundenorientierung“ (Kunden sind die Abnehmer, nämlich sowohl die Unternehmen als auch die Studierenden) und die Bereitschaft, alte Wege zu verlassen.

Dies bedingt eine enge Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft und Hochschulen. Es kann hier weder nur darum gehen, dass die Unternehmen den Hochschulen „Fallstudien“ liefern, um den notwendigen Praxisbezug im Studium herzustellen, noch reicht es aus, wenn Studenten lediglich Praktika in Unternehmen absolvieren, die nicht systematisch und absichtsvoll mit den Studieninhalten verknüpft sind.

Beides sollte auf einen klaren Mehrwert – und zwar für beide Seiten - ausgerichtet werden. Statt praktisch anmutender, aber doch theoretisch konstruierter Fälle sollten aktuelle praktische Probleme in das Studium eingebracht werden können, mit denen sich Hochschulprofessoren und Studierende auseinandersetzen und den Unternehmen dazu Lösungsvorschläge unterbreiten können. Damit wäre allen gleichermaßen geholfen. Bei den Praktika sollte ebenfalls klar sein, welcher „Business Case“ dahinter steht, d.h. welcher Nutzen für das Unternehmen und den Studierenden zu erwarten ist. Im Vordergrund der Ausbildung sollte also eine klare Problemlöse- und Kompetenzorientierung stehen, die praktischen Nutzen generiert und nicht nur theoretisches Wissen akkumuliert. Dies führt zu einer arbeitsmarktrelevanten Ausbildung von Kompetenzen im Kontext real existierender Herausforderungen.

Die zweite Kundengruppe neben den Unternehmen sind natürlich und wie bereits erwähnt die Studierenden. Sie entscheiden nämlich, an welche Hochschule sie gehen, um ihre

„Arbeitsmarktfähigkeit“ zu erwerben. Damit stehen die Hochschulen in einem intensiven Wettbewerb miteinander. Da wird es von Vorteil sein, wenn sie den Studierenden bzw. angehenden Studierenden z. B. vermitteln können, was ein Ingenieur in einem Unternehmen alles so machen kann bzw. wie die künftige Berufstätigkeit als Ingenieurin aussehen könnte. Ein Abiturient hat zumeist kein klares Bild davon und selbst im Studium bleibt es so manchem heute noch verschlossen. Viele haben das Gefühl, Ingenieure sind Tüftler, die in Fabriken an Maschinen arbeiten oder den ganzen Tag am Computer sitzen.

Dazu müssen Hochschulen realistische und konkrete berufliche Perspektiven aufzeigen können. Dies kann sowohl durch die oben bereits beschriebene anwendungsorientierte Ausbildung geschehen, aber insbesondere auch dadurch, dass sie den Studierenden intensive und relevante praktischen Erfahrungen in Unternehmen (Praktika, Semesterarbeiten, Diplomarbeiten, etc.) ermöglichen und diese auch reflexiv begleiten. Durch eine enge Zusammenarbeit mit Arbeitgebern aus der Region lässt sich diese Herausforderung durchaus praktisch bewältigen.

Praxisorientierung darf aber nicht bedeuten, dass nur Wert auf die Vermittlung der erforderlichen fachlichen Kompetenzen gelegt wird (Stichwort Fachidiot), sondern muss bedeuten, dass auch Kernkompetenzen vermittelt werden, die für die Anwendung dieser Fachkenntnisse in einem sozialen System erforderlich sind. Stichworte wie „emotionale Kompetenz“ erschrecken auf den ersten Blick möglicherweise einen Ingenieur, der sich am liebsten allein mit Maschinen, Stromkreisläufen und komplizierten Prozessen auseinandersetzt. Ohne die Fähigkeit aber, z.B. mit Kunden, Kollegen, Mitarbeitern oder auch Vorgesetzten so umzugehen, dass Probleme nicht nur abstrakt gelöst, sondern diese auch von den Gesprächspartnern mitgetragen und umgesetzt werden, ist Erfolg auch als Ingenieur heute nicht mehr vorstellbar.

Das Angebot einer Art „Studium Generale“ könnte hier helfen, Scheuklappen gar nicht erst entstehen zu lassen und dafür zu sorgen, dass die Studenten vielseitig interessiert, weltoffen, sozialkompetent und persönlichkeitsorientiert ausgebildet werden. Wer z.B. im Rahmen seines Studiums auch einige Zeit im Ausland verbracht hat, kennt andere Kulturen, andere Perspektiven, andere Probleme und Herangehensweisen. Im Studium sollte den Studierenden die Möglichkeit des Abgleichs von Selbstbild und Fremdbild gegeben und der professionelle Umgang mit Feedback trainiert werden – über das Feedback der Noten hinaus.

Qualitätsorientierung

Die Qualität einer Hochschule und damit ihr Renommee hängen ganz wesentlich auch mit der Qualität der Lehrenden zusammen. An die Auswahl und Entwicklung der Hochschullehrer sollten deshalb hohe und höchste Maßstäbe gesetzt werden. Es gibt glücklicherweise viele gut ausgebildete und hoch motivierte Hochschullehrer, die es immer wieder schaffen, gut ausgebildete Absolventen in die Wirtschaft zu entlassen. Aber selbstverständlich ist dies nicht. Es gibt aber auch leider noch zahlreiche Hochschullehrer, die der Lehre weder Gewicht beimessen, noch Mindeststandards methodisch-didaktischer Vermittlung von Lerninhalten beherrschen. Wir brauchen Hochschullehrer, die Spaß daran haben, jungen Menschen die „Welt zu erklären“ und sie für ihr Studium begeistern.

Die Qualität hängt aber auch davon ab, wie gut es den Hochschulen gelingt, die Kompetenzen zu vermitteln, die nachgefragt und benötigt werden. Dazu sollten sie vielleicht auch mal die Unternehmen fragen, wie gut sie die eingestellten Hochschulabsolventen in den betrieblichen Ablauf integrieren und wie sie die bereitgestellten Kompetenzen nutzen konnten. In der Personalentwicklung wird dazu Bildungscontrolling durchgeführt. Wie sichern die Hochschulen in dieser Hinsicht ihre Qualität?

Zukunftsorientierung

Unter dem Stichwort „Zukunftsorientierung“ geht es allgemein um die Frage, ob wir Wirtschaft und unternehmerisches Handeln nicht ganz neu denken müssen. Die Themen *Corporate Responsibility* und *Nachhaltigkeit* gehen in diese Richtung und gewinnen auch in den Bewertungen der Kapitalmarktanalysten zunehmend an Bedeutung. Wenn ich jetzt z. B. auch hier davon spreche, welche Absolventen bzw. welche Qualifikationen die Unternehmen für ihr Geschäft brauchen, dann kann das vielleicht bei dem einen oder anderen danach klingen, dass die Wirtschaft die Menschen instrumentalisiert, und dass Unternehmen ihre Mitarbeiter nur unter dem Gesichtspunkt der ökonomischen Verwertbarkeit betrachten.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen von und Diskussionen um „Heuschrecken“, „Managergehältern“, „Moral und Ethik in der Wirtschaft“, „Nachhaltigkeit“, „Lebensmittel zu Energie machen“ etc. ist es aber wohl eher angezeigt darüber nachzudenken, wie denn umgekehrt die Menschen die Wirtschaft in ihren Dienst stellen können. Denn der Gewinn, der durch Unternehmertum erwirtschaftet wird, dient dazu, die an der Gewinnerzielung beteiligten Menschen weiter zu beschäftigen und mit ihnen die Zukunft der Gesellschaft zu gestalten.

Das hat etwas mit Unternehmenskultur zu tun. Und mit einer Verantwortung, die über die herkömmlichen Maßnahmen von Unternehmen, ihre gesellschaftliche Verantwortung

wahrzunehmen (z. B. in Form von Ausbildung über den eigenen Bedarf hinaus, Förderung von Schulen, künstlerischen Projekten etc.) weit hinausgehen. Dazu brauchen wir in den Unternehmen mehr Menschen, die mit Mut und Kreativität verantwortungsbewusst handeln. Universitäten können hier einen wesentlichen Beitrag leisten und tun dies vereinzelt auch schon, wie z.B. beim Bronnbacher Stipendium. Mit dem Bronnbacher Stipendium können an der Uni Bochum ausgewählte exzellente Studierende aller Fachrichtungen sich in vielfältiger Weise mit kulturellen, künstlerischen Themen auseinandersetzen.

2.2. Vorteile aus Sicht der Unternehmen

Die Vorteile von Absolventen, die ziemlich zeitnah nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein solchermaßen skizziertes Vollzeitstudium und damit auch eine wichtige Sozialisationsstation in ihrem Leben absolviert haben, stellen sich aus Sicht von Unternehmen dann zusammenfassend wie folgt dar:

Durch Absolventen, die schon während des Studiums wertschöpfende Praxisphasen und Auslandsaufenthalte (als Praktikum und/oder als Studienaufenthalt) durchlaufen und ihre theoretischen Kenntnisse vor dem Hintergrund praktischer Anforderungen im Betrieb reflektiert haben, lässt sich die Einarbeitungszeit nach der Einstellung erheblich verkürzen. Zudem können sie frühzeitig an das Unternehmen gebunden und im Unternehmen systematisch und bedarfsorientiert weiterentwickelt werden.

Und was spräche im Übrigen in diesem Zusammenhang dagegen, nach dem Studium lebenslanglich an der Hochschule eingeschrieben zu bleiben – Beispiele für Alumninetzwerke gibt es ja. Diese müssten allerdings besser auf Wissensweitergabe, Wissenszuwachs und sowohl beruflicher- bzw. unternehmerischer- als auch hochschulischer- bzw. wissenschaftlicher Bereicherung ausgerichtet werden.

3. Zum Teilzeitstudium

Ein Teilzeitstudium neben der Berufstätigkeit machen Mitarbeiter entweder direkt nach der Ausbildung oder auch nach einigen Jahren Berufstätigkeit. Auch bei RWE gibt es einige, die sich dafür entscheiden. Die FOM ist hier eine nachgefragte Hochschule. Wie viele sich im RWE Konzern allerdings auf diesem Wege weiter qualifiziert haben, lässt sich nicht ermitteln. Die Mitarbeiter können lediglich ihre Abschlüsse in unser Qualifikationsmanagementsystem einpflegen, nicht aber, wann und auf welchem Wege sie sie erworben haben.

Bislang bauen Mitarbeiter ihre Fähigkeiten damit eigenverantwortlich aus, was durchaus von Vorteil ist in ökonomisch unsicheren Zeiten, in denen man nicht weiß, ob man nach der

Rückkehr aus einem Vollzeitstudium ohne weiteres einen Job findet. Ganz zu schweigen davon, dass dieser Weg ja auch – und nicht zuletzt wegen der Studiengebühren – finanziert sein will.

Wenn eine solche Studienform als Bestandteil der Personalentwicklung für bestimmte Zielgruppen wie Potenzial- oder Leistungsträger mit dem Ziel der Bindung an das Unternehmen quasi institutionalisiert und gefördert würde, dann würden Unternehmen die Teilnehmer sicherlich gut in Bezug auf dafür erforderliche Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale auswählen: Selbstständigkeit, Selbstmanagement, Motivation, Ambition, Ausdauer und Belastbarkeit, um nur einige zu nennen.

Natürlich müsste ein solches Studium auch im Sinne des Unternehmensbedarfes sein, dem Unternehmen also einen Mehrwert bringen. Und um diesen Mehrwert einschätzen zu können, sind gegenseitige Informationen zwischen Hochschulen und Unternehmen notwendig. Kooperation und Kommunikation zwischen Unternehmen und Hochschulen müssen dazu gestärkt und ausgebaut werden. Ansprechpartner / Koordinatoren im Sinne von Key-Accountern, die an den Hochschulen Ansprechpartner für bestimmte Unternehmen sind, diese auch kennen und persönliche Kontakte pflegen, wären da aus Unternehmenssicht sehr hilfreich.

Das Duale Studium (Ausbildung plus Studium)

Ein Duales Studium bieten wir den Auszubildenden im RWE Konzern in einigen Gesellschaften mit den dazugehörigen Standorten an. Das Angebot umfasst:

- seit 2002 die Ausbildung zum Elektrotechniker Betriebstechnik bei der RWE Rhein-Ruhr oder der RWE Westfalen-Weser-Ems mit dem Studium der Elektrotechnik an der TFH Bochum,
- seit 2003 die kooperative Ingenieurausbildung mit der Ausbildung zum Elektroniker Betriebstechnik bei RWE Rhein-Ruhr und dem Studium der Energietechnik an der Fachhochschule Trier,
- bei enviaM bieten wir zwei Möglichkeiten einer kombinierten Berufs- und Ingenieurausbildung an: einmal das Studium der *Elektrotechnik* an der Fachhochschule Zittau Görlitz (seit 1998) und einmal das Studium des *Wirtschaftsingenieurwesens* an der FH Merseburg (seit 2006). Der dazugehörige Ausbildungsberuf ist bei beiden der Elektroniker Betriebstechnik,
- zudem laufen derzeit noch finale Abstimmungen mit zwei potenziellen Hochschulen (HTWK Leipzig bzw. FH Erfurt) für die Einrichtung eines dualen Studienganges zu

einem Ingenieur in der Gaswirtschaft mit integrierter Ausbildung zum Anlagenmechaniker,

- seit 2000 studieren angehende Industriekaufleute parallel zu Ihrer Ausbildung bei der RWE Rhein-Ruhr im Rahmen von BIP: „Internationale Betriebswirtschaftslehre im Praxisverbund“ BWL an der Fachhochschule Ludwigshafen,
- und seit 1996 pflegt RWE die Zusammenarbeit mit der FOM. Insbesondere aus Gesellschaften am Standort Essen (RWE Trading, RWE Rhein-Ruhr) studieren Auszubildende zum Industriekaufmann / zur Industriekauffrau gleichzeitig auch Wirtschaftswissenschaften an der FOM.

Pro Jahr sind es ca. 30-35 Auszubildende, die bei RWE die Form der Dualen Ausbildung in Anspruch nehmen, wobei naturgemäß bei RWE die technischen Studiengänge überwiegen. Das sind konzernweit bei gut 700 neuen Auszubildenden pro Jahr knapp 5 Prozent. Von dieser Kombination einer Berufsausbildung mit einem Studium profitieren die Auszubildenden durch kurze Studiendauer, zweifachen Abschluss, enormer Praxisorientierung und sehr guter Unternehmenskenntnisse. Zudem ist es finanziell eine interessante Alternative zum Vollzeitstudium. Die Unternehmen übernehmen die Kosten für das Studium bzw. unterstützen das Studium über die Ausbildungsvergütung hinaus mit Stipendien oder zinslosen Darlehn.

Allerdings ist die Belastung hoch. Da die Auszubildenden abends und am Wochenende oder im Block studieren, sind sie in ein strammes zeitliches Korsett eingebunden und haben kaum Freizeit.

Daher wählen wir die Auszubildende für das Duale Studium sorgfältig aus. Belastbarkeit, Durchhaltevermögen, Ambition sind – neben sehr guten Abiturnoten – auch nur einige Kompetenzen, die einen erfolgreichen Abschluss versprechen. Darüber hinaus tun wir auch einiges, um die Auszubildenden dauerhaft zu motivieren, insbesondere bei den Blockmodellen, bei denen die Teilnehmer außerhalb der Studienzeit räumlich weit voneinander entfernt sind. Wir unterstützen bei Unterkunft und Netzwerkpflge. Denn natürlich müssen wir die Abbrecherquote gering halten, sonst sind nicht nur die Auszubildenden frustriert. Auch in den Fachabteilungen ist man nicht begeistert, wenn die Stelle, die man für den Absolventen vorgehalten hat, nicht besetzt werden kann.

Wenn alles gut läuft und die Absolventen die für sie geplanten Stellen besetzen, konkurrieren sie dann – meist als Trainee – mit anderen Trainees um den Weg ins mittlere Management, haben aber bereits eine hohe Bindung an das Unternehmen. Diese duale Form des Studi-

ums gewinnt wegen der aufgezählten Vorteile – natürlich auch für die Studierenden, aber gerade für die Unternehmen vor dem Hintergrund der obigen Herausforderungen – zunehmend an Bedeutung. Blockmodelle, bei denen die Ausbildungs- und Studienpläne nicht nur eng miteinander abgestimmt werden, sondern bei denen die Ausbildung auch deutlich auf das Studium ausgerichtet ist, werden dabei von Unternehmen favorisiert. Selbstredend, dass der Besuch der Berufsschule entfällt und die Hochschule diesen Part integriert. Sie erfordern zwar im Unternehmen einen höheren Abstimmungs- und Betreuungsaufwand, aber

- der Ausbildungs- bzw. Studienerfolg (geringe Abbrecherquote),
 - die an der beruflichen Tätigkeit in der Praxis orientierten und dort sogleich verwertbaren vermittelten Inhalte
 - und die Nachhaltigkeit in Bezug auf die Bindung an das Unternehmen
- rechtfertigen diesen Aufwand allemal.

Und ich glaube, dass wir solche Modelle auch ausbauen müssen – nicht nur für die berufliche Erstausbildung, bzw. für den Erwerb des ersten berufsqualifizierenden Abschlusses (dem Bachelor), sondern auch für Formen der akademischen Weiterqualifizierung zum Master.

Auch dazu gibt es schon Beispiele im RWE Konzern: z. B. von RWE Power und der TFH Agroicola in Bochum mit dem berufsbegleitenden Masterstudium zum „Power Plant Engineer“ oder mit dem berufsbegleitend erwerbbaaren „Master Energiewirtschaft“, einem Projekt vom Haus der Technik in Essen (Träger des Studienganges), der Universität Münster und der RWTH Aachen.

4. Das Fernstudium (Online-Studium)

Mit dem Fernstudium als Studienform haben wir im Unternehmen wenige Erfahrungswerte. Sie ist daher eher unsere große Unbekannte, gleichwohl wir den Einsatz von internetgestützten Plattformen, auf denen Unterlagen abgelegt und abgerufen werden können und mit deren Hilfe gemeinsam Unterlagen erstellt werden können, auch wenn die Beteiligten räumlich sehr weit voneinander entfernt sind, durchaus ebenso Bestandteil in unseren hausinternen Förderprogrammen sind wie Videokonferenzen u.Ä.. Zudem bieten wir über die RWE Systems Academy eine Reihe von Seminarinhalten über E-Learning an.

In früheren Zeiten hat man ein Fernstudium eher so für sich selbst gemacht – durchaus mit beruflichen Perspektiven, die man sonst aus den verschiedensten Gründen nicht verfolgen konnte. Und ein solches Studium war eine papiergebundene Angelegenheit, die auch die

Post stark beanspruchte, und die mit einigen Präsenzzeiten für Prüfungen etc. abgewechselt wurde. Nur das Unternehmen – sofern man bei einem beschäftigt war – wusste davon eher nichts.

Mittlerweile gibt es unter dem Stichwort „Distance Learning“ eine ganze Reihe von Studienangeboten, z.B. auch Internet-MBA-Programme, die sich Dank der immer besser gewordenen Technologie zunehmender Beliebtheit erfreuen. Die Financial Times hat kürzlich 40 solcher MBA-Internet-Programme untersucht, bei denen derzeit über 85.000 Teilnehmer eingeschrieben sind. Auch hiervon muss das Unternehmen, bei dem der Mitarbeiter arbeitet, der einen solchen Online-MBA zumindest nebenberuflich macht, nicht zwangsläufig erfahren.

In Zukunft könnten Fernstudien in Form von Online-Studien als Studienergänzungsprogramme zur Weiterbildung in der Personalentwicklung von Unternehmen einen ganz anderen Stellenwert bekommen. Im Sinne des lebenslangen Lernens sowie unter Berücksichtigung der Lebensphasenorientierung sehe ich Einsatzbereiche z.B. während der Elternzeit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und/oder auch zur Förderung von Potenzialträgern und damit auch Bindung von Potenzialträgern an das Unternehmen. Die Teilnehmer sind flexibler als z.B. bei Teilzeitstudiengängen in Präsenzform, weil sich ein Online-Studium wegen der allzeit und überall möglichen Anbindung an das Internet neben dem Beruf noch besser machen lässt.

Soziale Interaktionen wie Diskussionen, Präsentationen vor der Gruppe, und Teamarbeit können über Chatrooms, Internet-Sprechstunden, virtuelle schwarze Bretter, Video-Konferenzen, soziale Online Networks etc. können persönliche Kontakte nur bedingt kompensieren. Die virtuelle Welt ist nicht die reale Welt. Sie sind deshalb zur Förderung dieser sozialen Kompetenzen nicht prädestiniert. Zur Vermittlung von Wissensinhalten dagegen schon, da es sie bereits optimal aufbereitet und auch wissenschaftlich fundiert und evaluiert für Distance-Learning gibt.

5. Für alle Studienformen

Alle Studienformen betreffend möchte ich noch auf den Erwerb und den Ausbau von Kompetenzen eingehen, die eine globalisierte Welt ganz allgemein erfordern. Zu solchen unmittelbar globalisierungsrelevanten Kompetenzen und Erfahrungen gehören natürlich der Erwerb von Fremdsprachen und interkulturellen Kompetenzen oder direkter Erfahrungen der Internationalisierung. Ich hatte diese bereits zum Thema Vollzeitstudium angesprochen.

Doch darüber hinaus brauchen wir in Unternehmen verstärkt Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit. Wir brauchen Mitarbeiter – und dazu zähle ich insbesondere auch Führungskräfte –, die Unsicherheit als Herausforderung und nicht als Bedrohung erleben.

Zu diesen Kompetenzen gehören Entscheidungsfähigkeit und Transferfähigkeiten, dazu gehört ein stabiles Instabilitätsbewusstsein, ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und damit verbundenen Kompetenzen wie Metakognition, Bereitschaft zur Aufnahme neuer Informationen, Sensibilität und Elastizität gegenüber Veränderungen, die Fähigkeit zu nicht linearem Denken, zur Informationssuche und -verarbeitung, zur Zielreflexion und Zielstrukturierung, zur Situationsanalyse, zur Evaluation und auch zur Kommunikation über Unsicherheiten.

Unternehmen erwarten, dass Hochschulen in allen Studienformen, die sie anbieten, den Erwerb solcher Kompetenzen und Fähigkeiten fördern, die den Wandel jenseits rasch veraltenden Fachwissens handhabbar und gestaltbar machen und die die Menschen in die Lage versetzen, Herausforderungen situativ begegnen und Situationen der Überforderung bewältigen zu können.

Ich kann Ihnen jetzt und hier natürlich nicht für all dies sagen, wie Hochschulen das in Ihren Angeboten und auch in unterschiedlichen oder mit Hilfe unterschiedlicher Studienformen umsetzen können. Mir ist auch klar, dass wir in den Unternehmen auch noch schneller auf die zu Anfang erwähnten Fragen Antworten finden und kreative Ideen entwickeln müssen. Mir war lediglich wichtig, Ihnen diese Anregungen für Ihre Überlegungen zur Entwicklung von Hochschulangeboten gerade auch im Bereich der Weiterbildung mit auf den Weg zu geben. Denn hier scheinen Hochschulen doch noch ein großes Potenzial zu haben.

Und Netzwerke, in denen durch eine Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, Betrieben, Sozialpartnern etc. neue und innovative Maßnahmen im Bereich akademischer Weiterbildung und lebensbegleitenden Lernens entwickelt werden, evaluiert und nachhaltig implementiert werden, scheinen mir dafür durchaus geeignet zu sein.

5 Studienformen, Bildungsverlauf und berufsbezogene Kompetenzen bei Führungskräften

Christina Krins, Martin Diart, Matthias Klumpp

Abstract

In vielen Bereichen der Hochschul- und Studiengangsentwicklung werden Ergebnisse von Absolventenbefragungen und Verbleibstudien für eine Beurteilung der Studienangebote herangezogen. Damit soll unter anderem unterstrichen werden, dass Anforderungen der Berufspraxis eine herausragende Rolle für die Bewertung und Veränderung von Studieninhalten spielen (Konzept ‚employability‘). Diese Thematik lässt sich über die Frage nach der Gestaltung konkreter Studieninhalte (Curricula) hinaus auch auf die Frage eines kriteriengeleiteten Vergleichs verschiedener Studienformen und individueller Bildungsverläufe erweitern. Dazu werden im vorliegenden Beitrag die empirischen Ergebnisse des Forschungsprojektes ‚Berufswertigkeit‘ einer Sonderauswertung unterzogen. Als Grundlage der Interpretationsaussagen dienen die Daten von 804 befragten Führungskräften aus nordrhein-westfälischen Unternehmen. Dabei zeigt sich, dass insbesondere diejenigen Führungskräfte hohe Kompetenzwerte in einer Selbstbewertung erreichen, die einen Bildungsverlauf sowohl im beruflichen als auch im akademischen Qualifikationsumfeld aufwiesen. Daraus ließe sich die normative Aussage bezüglich verschiedener Studienformen ableiten, dass eine Bezugnahme und auch zeitliche Kompatibilität hochschulischer Studiengänge in Richtung (paralleler) beruflicher Tätigkeit bzw. vorangehender beruflicher Ausbildungen möglicherweise verbessert werden sollte.

Keywords: Führungskräfte, Studienformen, personenbezogener Bildungsverlauf, Studien- und Berufserfolg

1. Hintergrund

Für die Frage eines individuellen Bildungsverlaufes wird in vielerlei Kontexten die Erlangung formaler Bildungsabschlüsse aus dem Bereich der beruflichen und/oder hochschulischen Qualifikation diskutiert.¹ Dies erscheint insbesondere bei Führungskräften von hohem Interesse zu sein, wie beispielsweise die nachfolgenden Forschungsergebnisse von HARTMANN für die Vorstände der deutschen DAX100-Unternehmen zeigen.²

¹ Vgl. Baethge, M./Kupka, P. (2005); Dostal, W. (2005); Klumpp, M. (2007); Meister, T. (2006); Perkin, H. (1996); Schomburg, H. et al. (Hrsg.) (2001); Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004); Symes, C./McIntyre, J. (2000); Windzio, M. (2000).

² Vgl. Hartmann, M. (2007).

Tabelle 1: Bildungsabschlüsse der Vorstandsmitglieder (100 größte deutsche Unternehmen).

	1970	1995	2005
Promotion	44,0	46,5	50,0
Ohne Studium	16,7	7,0	11,7
Lehre	16,7	25,6	26,0

Quelle: Hartmann, M. (2007), Seite 56.

Hier wird deutlich, dass insbesondere bei Führungskräften ein zunehmendes Vorliegen formaler Bildungsabschlüsse – und zwar aus beruflichen wie akademischen Bildungswegen – zu verzeichnen ist; demgegenüber wird die Personengruppe ohne formalen Bildungsabschluss („Ohne Studium“) tendenziell kleiner.

2. Erhebungsparameter

Im Rahmen des Projekts ‚Berufswertigkeit‘, auf dessen Ergebnisse im Folgenden zurückgegriffen wird, fanden zwei Befragungsrunden statt. Das Erhebungsdesign und die Zielsetzung der beiden Erhebungsphasen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen.

	1. Befragung	2. Befragung
Zielsetzung	Entwicklung eines einheitlichen Bewertungsinstrumentes zur Erfassung des Konstrukts der Berufswertigkeit	Niveauevergleich: Personenbezogene Ermittlung der Erfüllung von Anforderungen (Berufswertigkeit), differenziert nach formalen Bildungsabschlüssen
Zielgruppe	<i>Personalverantwortliche</i> aus Unternehmen der vier ausgewählten Branchen	<i>Führungspersonen</i> aus NRW-Unternehmen in vier ausgewählten Branchen
Grundgesamtheit	Grundgesamtheit: 131.540 IHK-Betriebe und 63.778 HWK-Betriebe	Führungskräfte der Unternehmensstichprobe der ersten Befragungsrunde
Stichprobe	Proportional geschichtete Zufallsstichprobe der Unternehmen; 200 Interviews pro Branche = insgesamt 800 Interviews	Mindestquote von 40% nach formalen Bildungsbereichen (hochschulische vs. berufliche Weiterbildung); insgesamt 804 Interviews
Methode	Telefoninterview mit standardisiertem Fragebogen	
Fragebogen	Bewertung eines geschlossenen Anforderungskatalogs, ergänzt um offene Fragen nach relevanten Anforderungen	Selbstbewertung, basierend auf dem entwickelten Bewertungsinstrument (Berufswertigkeitsindex)

Abbildung 1: Erhebungsdesign und Zielsetzung der Befragungen im Berufswertigkeitsprojekt.

Quelle: Klumpp, M., Schaumann, U., Krins, C., Diart, M. (2008), Seite 7.

In einer ersten Befragung wurden 800 Personalverantwortliche nordrhein-westfälischer Unternehmen telefonisch zu Anforderungen befragt, die in ihrem Unternehmen an Führungskräfte gestellt werden. Die Personalverantwortlichen waren aufgefordert, im Rahmen von Literaturanalysen ermittelte Anforderungen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit zu bewerten sowie ihrer Einschätzung nach weitere relevante Anforderungen zu benennen.³ Basierend auf den Aussagen und Bewertungen der Personalverantwortlichen wurde ein Vergleichsmaßstab entwickelt, der es erlaubt, die Wertigkeit beruflicher Weiterbildungsabschlüsse und Hochschulabschlüsse aus Sicht der Unternehmenspraxis zu ermitteln (Maßstab Berufswertigkeit).⁴ Der Berufswertigkeitsindex (BWI) umfasst insgesamt 36 Qualifikationsanforderungen (siehe Abbildung 6). Hierbei handelt es sich um Anforderungen, die aus Sicht der betrieblichen Praxis besondere Relevanz für Führungstätigkeiten besitzen (Ergebnis der ersten Befragungsrunde, Kurzbericht 1).⁵

Vor der zweiten Befragungsrunde erfolgte ein Pretest mit 30 Personen, in dessen Rahmen jede Person sowohl durch eine Selbst- als auch durch eine Fremdbewertung mithilfe des Maßstabs Berufswertigkeit beurteilt wurde. Die hierbei ermittelten Ergebnisse führten zu der Entscheidung, dass die Führungskräfte eine Selbstbewertung ihrer Qualifikationen basierend auf dem Berufswertigkeitsmaßstab vornehmen sollen, da dies zu exakteren und differenzierten Ergebnissen führt als eine Fremdbewertung.⁶

Schließlich erfolgte, basierend auf dem entwickelten Maßstab Berufswertigkeit, eine Analyse **der Qualifikationen von Führungskräften mit unterschiedlichen formalen Abschlüssen** zur Ermittlung von Niveauunterschieden hinsichtlich der Einordnung in den Berufswertigkeitsmaßstab. An dieser zweiten Befragung, die von Dezember 2007 bis Februar 2008 durchgeführt wurde, nahmen insgesamt 804 Führungskräfte nordrhein-westfälischer Betriebe teil.

In der Stichprobe, die durch die Befragung abgedeckt wurde, sind Handwerksunternehmen mit einem Anteil von 14,2% und Unternehmen des Industrie- und Handelssektors mit 85,8% vertreten. Vier Branchen standen im Fokus der Befragung: Die Chemiebranche und die Tourismusbranche sind mit Anteilen von 29,5% bzw. 28,6% etwas stärker vertreten als die Handels- und die Elektrobranche (21,9% bzw. 20,0%).⁷

³ WHKT (2007a): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 1, Düsseldorf, Seite 1.

⁴ WHKT (2007b): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 2, Düsseldorf.

⁵ Verdichtung der ursprünglichen, auf der Basis von Literaturanalysen entwickelten und von 800 Personalverantwortlichen bewerteten Anforderungsliste mittels Faktorenanalyse, ergänzt um häufige Nennungen im Rahmen der offenen Befragung der Personalverantwortlichen nach relevanten Anforderungen.

⁶ WHKT (2007c): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 2, Düsseldorf.

⁷ Vgl. Klumpp, M., Schaumann, U., Krins, C., Diart, M. (2008).

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Sonderauswertung dieser zweiten Befragung dargestellt. Die Auswertungen beziehen sich dabei ausschließlich auf Führungskräfte in **IHK-Unternehmen** und es erfolgt eine nach Personen mit verschiedenen Bildungsverläufen differenzierte Analyse. Von den insgesamt 690 befragten Führungskräften der Unternehmen des Industrie- und Handelssektors haben 435 Personen eine vollständige Selbstbewertung anhand des Berufswertigkeitsindex vorgenommen. Diese 435 Personen haben ihre Qualifikationen mit jeder einzelnen Anforderung abgeglichen, bei ihnen weisen die ermittelten Berufswertigkeitsindizes dementsprechend keine ‚Lücken‘ auf (vergleiche Anforderungskriterien aus Abschnitt 3). Die unten dargestellten Analysen beziehen sich ausschließlich auf die 435 Befragten mit einer vollständigen Selbstbewertung.

2.1. Beschäftigtengrößenklassen der IHK-Unternehmen der Führungskräfte

Von den 435 Führungskräften, die vollständige Angaben zum Berufswertigkeitsindex machten, haben 399 eine Einordnung in eine Beschäftigtengrößenklasse vorgenommen.

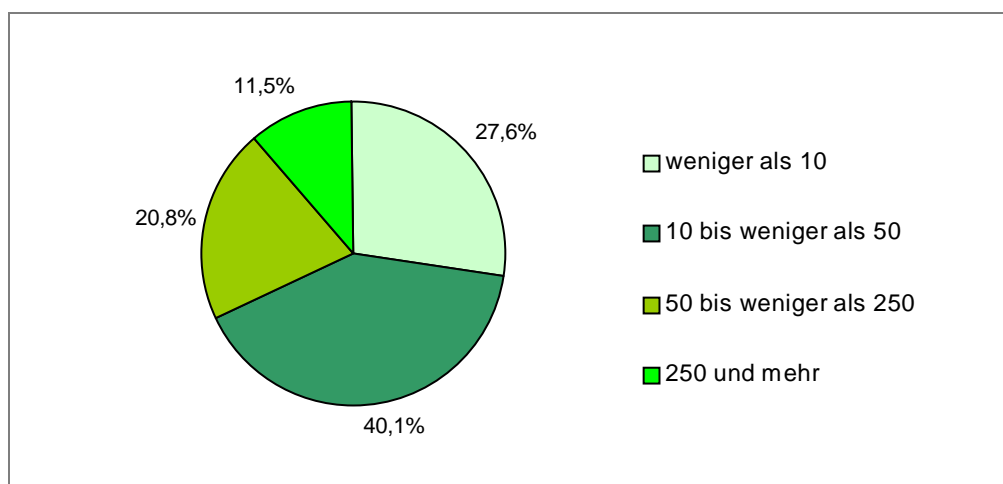


Abbildung 2: Mitarbeitergrößenklassen der Unternehmen (n=399)

Es zeigt sich, dass der Großteil der Unternehmen (40,1%), in denen die befragten Führungskräfte tätig sind, zwischen 10 und 49 Mitarbeiter beschäftigt. An zweiter Stelle folgen Unternehmen mit weniger als 10 Beschäftigten (27,6%). Größere Unternehmen mit 50 und mehr Beschäftigten sind in der Stichprobe mit insgesamt 32,3% vertreten.

2.2. Geschlecht und Alter der Führungskräfte

Von den befragten Führungskräften sind 79,5% Männer und 20,5% Frauen. Der Frauenanteil der Stichprobe liegt etwas unter dem Anteil vergleichbarer Studien zu Führungskräften. So wurde etwa im Jahr 2005 ein Frauenanteil an ‚Führungskräften‘ (einschließlich leitende

Angestellte)' von 24,4% bzw. an ‚Vorständen, Geschäftsführer/innen, tätige Inhaber/-innen‘ von 22,3% gemessen.⁸

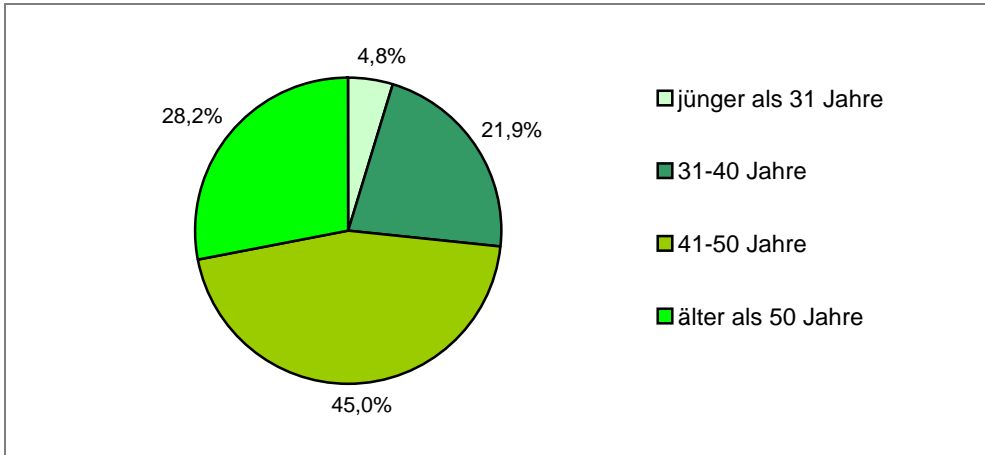


Abbildung 3: Alter der befragten Führungskräfte (n=435).

Fast die Hälfte der befragten Führungskräfte ist 41-50 Jahre alt (45,0%). Es folgen Führungskräfte, die älter als 50 Jahre sind (28,2%). Jüngere Führungskräfte (31-40 Jahren, 21,9%) bzw. unter 31 Jahren (4,8%) sind weniger häufig vertreten.

2.3. Praxiserfahrung der Führungskräfte

Über die Hälfte der befragten Führungskräfte weist mindestens 20 Jahre Berufserfahrung auf (57,7%). Während Führungskräfte mit 10 bis unter 20 Jahre Praxiserfahrung fast mit einem Drittel vertreten sind (31,5%), weisen nur knapp über 10% von ihnen weniger als 10 Jahre Praxiserfahrung auf.

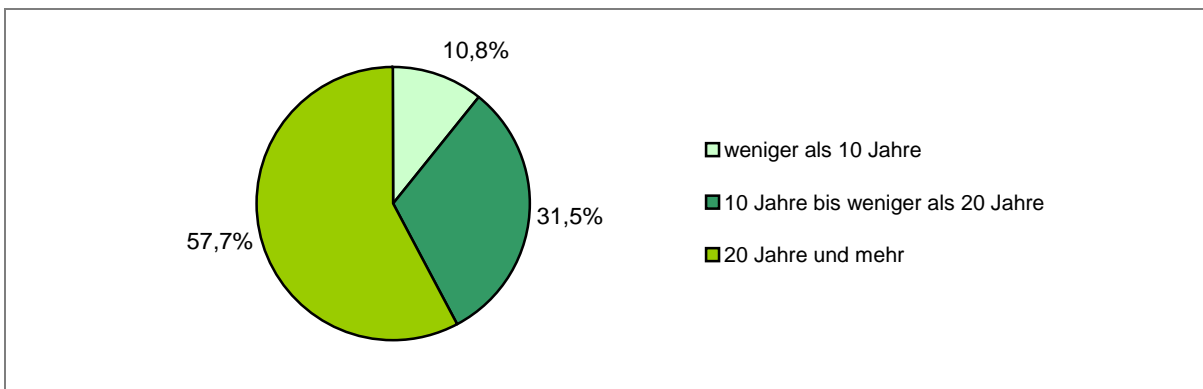


Abbildung 4: Praxiserfahrung der befragten Führungskräfte (n=507).

⁸ Vgl. Kay, R. (2007): Auf dem Weg in die Chefetage. Betriebliche Entscheidungsprozesse bei der Besetzung von Führungspositionen. S. 16. Betrachtet man alle Befragten (und nicht nur diejenigen, die vollständige Angaben zum Berufswertigkeitsindex gemacht haben), entspricht die Verteilung annähernd der Untersuchung von Kay (Frauenanteil für alle Befragten (Führungskräfte in IHK-Betrieben): 25,5%).

2.4. Führungsverantwortung der Führungskräfte

Es zeigt sich eine annähernd drittelparitätische Aufteilung der befragten Führungskräfte über die drei Kategorien unterschiedlicher Dauer ihrer Führungsverantwortung. Mit knappem Abstand weist der Großteil der befragten Führungskräfte (39,0%) eine Führungsverantwortung von 10 bis unter 20 Jahre auf.

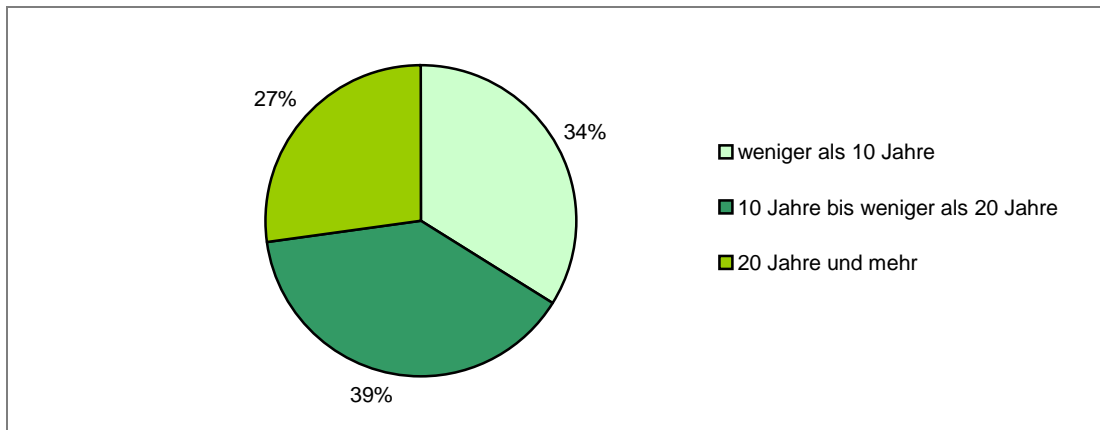


Abbildung 5: Führungsverantwortung der befragten Führungskräfte (n=507).

3. Empirische Aussagen zu Bildungsverläufen

In der Befragung wurde auf der Basis dichotomer Skalen (ja/nein) erfasst, ob die jeweilige Führungskraft im Laufe ihres beruflichen Werdegangs ein Studium⁹ bzw. eine berufliche Weiterbildung¹⁰ absolviert hat. Es ergeben sich bei Kombination der beiden Merkmale folglich vier Untergruppen. Die entsprechenden absoluten und relativen Häufigkeiten für die Führungskräfte der Unternehmen des Industrie- und Handelssektors sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

Tabelle 2: Absolute und relative Häufigkeit von Typen des beruflichen Werdegangs.

	berufliche Weiterbildung	keine berufliche Weiterbildung
Studium	60 (13,8%) <i>sowohl Studium als auch berufliche Weiterbildung</i>	118 (27,1%) <i>Studium ohne berufliche Weiterbildung</i>
kein Studium	141 (32,4%) <i>berufliche Weiterbildung ohne Studium</i>	116 (26,1%) <i>weder Studium noch berufliche Weiterbildung</i>

⁹ Als Studium gelten alle wissenschaftlich ausgerichteten Studiengänge, die an einer Hochschule absolviert wurden (sowohl Universitätsabschlüsse als auch Fachhochschulabschlüsse). Nicht im Sinne eines Studiums werden hier Studiengänge mit einer praktischen Ausrichtung angesehen (z.B. Berufsakademie- oder Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie-Studiengänge).

¹⁰ Im Sinne einer beruflichen Weiterbildung werden alle formalen Abschlüsse angesehen, die mindestens eine Dauer von 200 Stunden umfassen und mit einer Abschlussprüfung enden.

Im Folgenden werden für die verschiedenen Befragtengruppen die durchschnittlichen Berufswertigkeitsindizes wiedergegeben. Um die Werte interpretieren zu können, wird nachfolgend erläutert, wie der Index berechnet wurde. Die befragten Führungskräfte waren aufgefordert, ihre Qualifikationen hinsichtlich des Berufswertigkeitsmaßstabs (Anforderungen siehe Abbildung 6) auf einer Schulnotenskala (von 1=sehr gut bis 5=mangelhaft) zu bewerten. Bei dem Berufswertigkeitsindex handelt es sich um einen summierten, ungewichteten Index der Einzelratings. Der hypothetische Wertebereich dieses Index reicht von 0 (Bewertung aller Kriterien mit ‚mangelhaft‘) bis 100 (Bewertung aller Kriterien mit ‚sehr gut‘). Im Rahmen von Skalenanalysen konnte die statistische Güte des Berufswertigkeitsindex bestätigt werden.¹¹

- Betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse
- Wahrnehmung von Aufgaben der Betriebsführung und Betriebsorganisation
- Strategische Ausrichtung des gesamten Unternehmens bestimmen / steuern
- Konzeptionelles Arbeiten im unmittelbaren Arbeitsumfeld
- Planung und Steuerung von Beschaffungs- und Logistikaktivitäten
- Personalbedarfsplanung und Personaleinsatzplanung / Personalentwicklung
- Team-, Mitarbeiter- und Menschenführung
- Verständnis für Lösung komplexer technischer Probleme
- Förderung des verantwortlichen Handelns
- Tätigkeitsbezogene rechtliche Grundkenntnisse
- Identifikation mit dem Unternehmen
- Analytisches problemorientiertes Arbeiten
- Verhandlungsführung
- Erstellung von Kalkulationen und Angeboten
- Planung, Durchführung und Dokumentation von Aufträgen und Projekten
- Qualitätsmanagement (Optimierung von Prozessen sowie der Produkt- bzw. Servicequalität)
- Konzeptionelle bzw. strategische Umsetzung branchenspezifischer Kenntnisse und Erfahrungen
- Fähigkeiten in Mathematik, Rechnen, Statistik
- Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift
- Fremdsprachenkenntnisse

¹¹ Cronbachs Alpha (Maßzahl für die interne Konsistenz einer Skala) = 0,9.

- Anwendung moderner Informations- und Kommunikationstechniken im persönlichen Arbeitsumfeld
- Angemessene kommunikative Verdeutlichung des eigenen Standpunkts
- Kundenorientierung
- Internationalität und interkulturelle Kompetenz
- Kommunikation und Rhetorik
- Selbstständigkeit und Eigeninitiative
- Arbeitstugenden
- Leistungsfähigkeit
- Stressresistenz
- Loyalität
- Flexibilität und Anpassungsbereitschaft
- Risikobereitschaft
- Charismatische Ausstrahlung
- Organisation der eigenen Arbeits- und Lebenszeit
- Bereitschaft zum lebenslangen Lernen bzw. zur Aufrechterhaltung des eigenen Kompetenzprofils
- Kreativität

Abbildung 6: Kriterien des Berufswertigkeitsmaßstabs.

Quelle: Klumpp, M., Schaumann, U., Krins, C., Diart, M. (2008), Seite 8.

Erwartungsgemäß schätzten sich einige Führungskräfte stärker (maximal erreichter BWI: 95,1), andere schwächer (minimal erreichter BWI: 49,3) ein. Insgesamt wurde von den Befragten ein durchschnittlicher BWI in Höhe von 74,4 erzielt (Standardabweichung: 8,28).¹²

3.1. Gesamtkompetenzbewertung nach formalem Bildungsverlauf

Für die oben dargestellten unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten formaler Bildungsabschlüsse bei den betrachteten Führungskräften ergeben sich die folgenden dargestellten *Durchschnittswerte* in der Kompetenzbewertung nach dem Berufswertigkeitsmaßstab (Abbildung 7) sowie der spezifische Kompetenzverlauf der gesamten betrachteten Personengruppe in der nachfolgenden Abbildung 8.

¹² Die Verteilung des BWI gibt das Antwortverhalten der Führungskräfte wieder, die in Unternehmen des Industrie- und Handelssektors tätig sind.

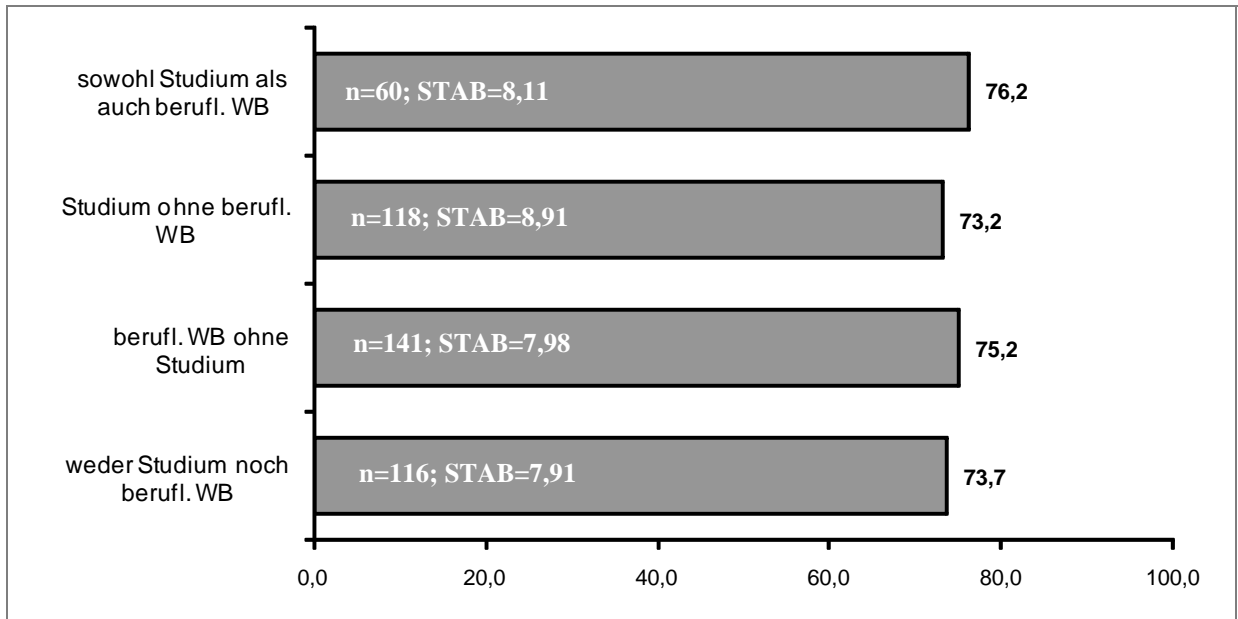


Abbildung 7: Durchschnittliche Berufswertigkeitsindizes für die Typen des beruflichen Werdegangs.

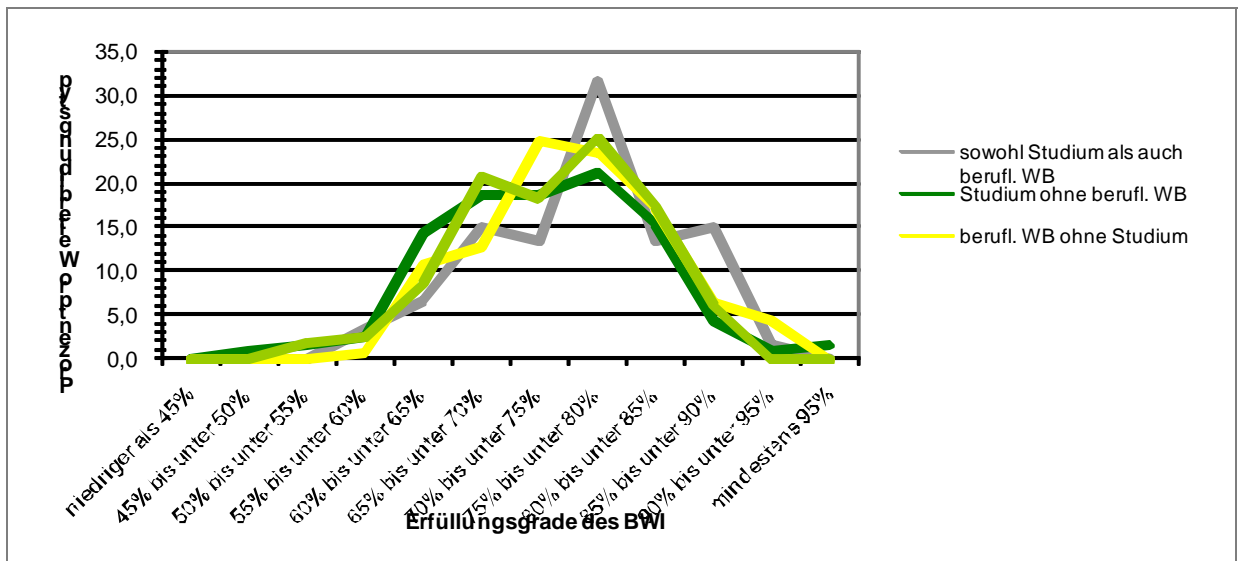


Abbildung 8: Verteilung des BWI für die Typen des beruflichen Werdegangs.

Erkennbar ist, dass erwartungsgemäß die Personengruppe mit einer Kombination mehrerer formaler Bildungsabschlüsse sowohl in der beruflichen Weiterbildung als auch aus einem akademischen Studium mit durchschnittlich 76.2% (BWI) die höchste Kompetenzzuschreibung aufweist. Genauso entspricht es den allgemeinen Erwartungen, dass die Personengruppe ohne formalen Bildungsabschluss eine geringe Kompetenzzuschreibung erfährt.

3.2. Gesamtkompetenzbewertung nach formalem Bildungsverlauf

Da auch eine klassische Berufsausbildung von Relevanz für das qualifikatorische Profil von Führungskräften sein kann, wurde untersucht, ob sich Unterschiede für hochschulisch oder beruflich weitergebildete Führungskräfte identifizieren lassen, je nachdem, ob diese eine Berufsausbildung absolviert haben oder nicht, die beobachteten Unterschiede sind *minimal*.

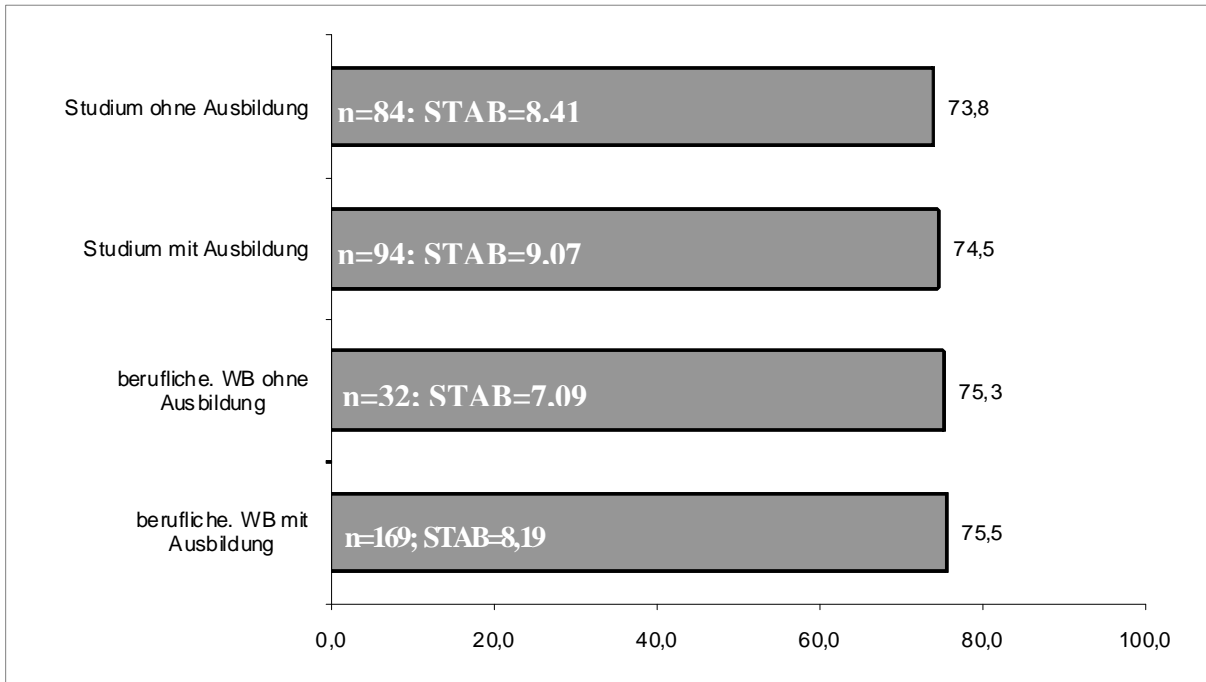


Abbildung 9: Durchschnittlicher BWI für Befragte mit berufl. Weiterbildung/Studium.

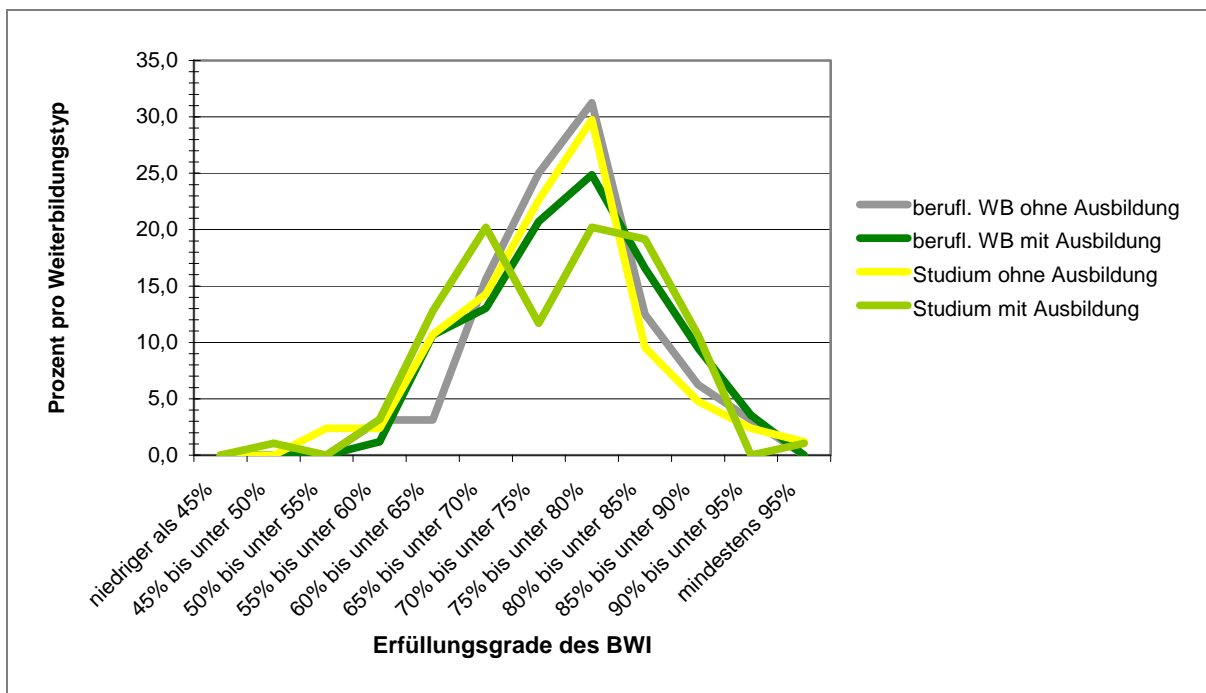


Abbildung 10: BW-Verteilung der Gruppen mit beruflicher WB/mit Studium.

3.3. Gesamtkompetenzbewertung bei Führungskräften im Zeitverlauf

Es ist zu vermuten, dass sich die Qualifikationen der Absolventen von beruflichen und hochschulischen Weiterbildungen im Laufe der Zeit aufgrund gewonnener Praxiserfahrungen oder auch durch Kompetenzverluste verändern. Daher wurde eine *nach Praxiserfahrung differenzierte* Analyse der Berufswertigkeitsindizes durchgeführt (*keine* Längsschnittanalyse).

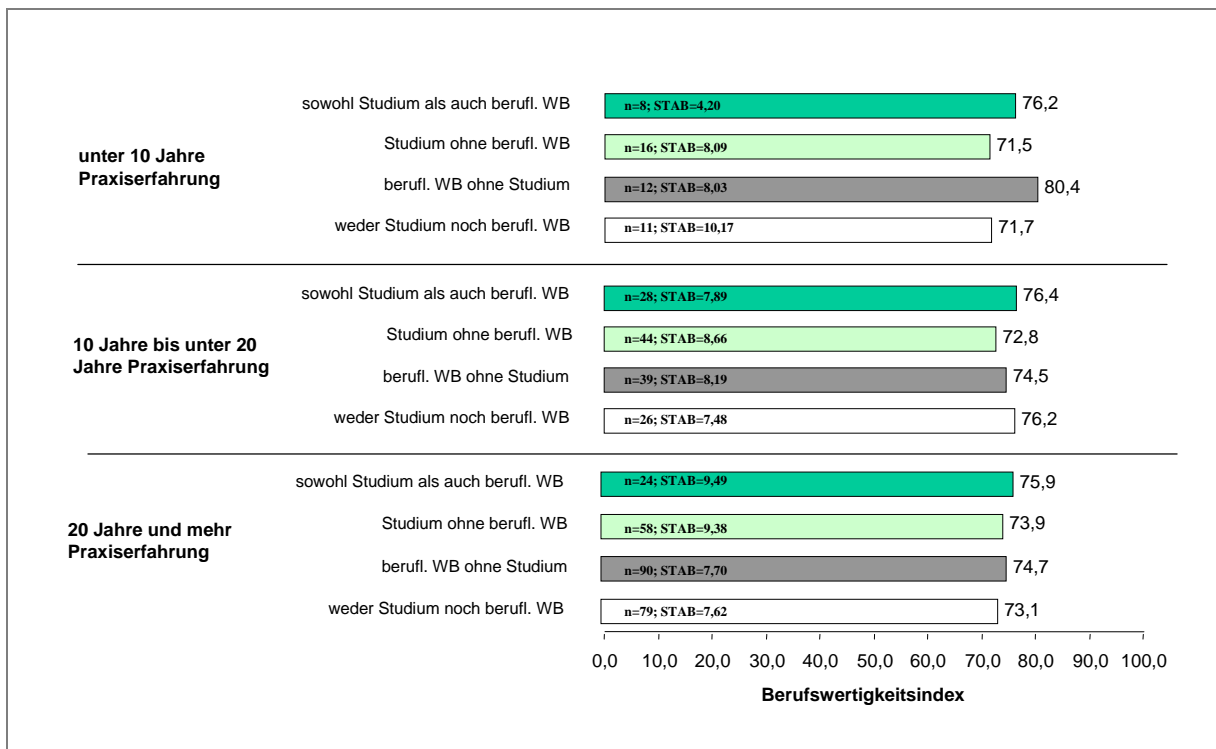


Abbildung 11: BW-Indizes für die Typen des beruflichen Werdegangs je nach Praxiserfahrung.

Erkennbar ist hierbei, dass die beiden Vergleichsgruppen mit einem Studienabschluss ihre Kompetenzzuschreibung im Zeitverlauf konstant halten oder sogar ausbauen konnten, was den Führungskräften aus dem beruflichen Bildungsbereich oder ohne formalen Bildungsabschluss nicht gelingt.

4. Schlussfolgerungen

Die folgenden Interpretationsthesen lassen sich aus den vorstehenden Auswertungen ableiten:

- Unter *Führungskräften* weisen, nach dem spezifischen Untersuchungskonzept der *Berufswertigkeit* (verstanden als empirisch erhobene typische Anforderungen der Berufspraxis an Führungskräfte), insbesondere diejenigen aus dem *berufsbildenden Bereich* hohe Kompetenzzuschreibungen auf.
- Eine über den Erwartungen große Gruppe (13,8% der befragten Führungskräfte) weisen *sowohl* formale Bildungsabschlüsse aus dem beruflichen Weiterbildungsbereich als auch einen akademischen Studienabschluss auf, diese Gruppe zeigt auch die höchsten Kompetenzzuschreibungen (BWI) in der gesamten Untersuchung.
- Ebenfalls gelingt es dieser Gruppe der ‚doppelt Qualifizierten‘ am besten von allen Vergleichsgruppen, ihre Kompetenzen im Zeitverlauf aufrecht zu erhalten (Abbildung 11).
- Daher ist für die spezifische Personengruppe der Führungskräfte aus dieser empirischen Erhebung normativ zu schlussfolgern, dass im Hinblick auf differenzierte Studienformen eine *Kombination mit beruflichen Bildungswegen bzw. einer Berufstätigkeit* ermöglicht werden sollte, da dies bei Führungskräften zu den einschlägigsten Bildungserfolgen führen kann.

Literaturverweise

- Baethge, M./Kupka, P. (2005): Bildung und soziale Strukturierung, in: Baethge, M. (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung, Wiesbaden, Seite 177-210.
- Dostal, W. (2005): Qualifikation und Arbeitsmarktdynamik, in: Baethge, M. (Hrsg.): Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland, Wiesbaden, Seite 481-504.
- Hartmann, M. (2007): Soziale Selektion, Hauskarrieren und geringe Internationalisierung, in: Personalführung 1/2007, Seite 54-62.
- Kay, R. (2007): Auf dem Weg in die Chefetage. Betriebliche Entscheidungsprozesse bei der Besetzung von Führungspositionen, herausgegeben vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, abrufbar unter http://www.ifm-bonn.org/presse/untersuchung_frauen_fuehrungsetage.pdf.
- Klumpp, M. (2007): Begriff und Konzept Berufswertigkeit, FOM Arbeitspapier No. 5, 07/2007, Essen.
- Klumpp, M., Schaumann, U., Krins, C., Diart, M. (2008): Projektbericht Berufswertigkeit (Kurzversion), Düsseldorf.
- Meister, T. (2006): Oberhausener Beschäftigungsstrukturen im Kontext wirtschaftlichen Wandels, die Arbeitsstättenenerhebung 2005, Oberhausen.
- Schomburg, H. et al. (Hrsg.) (2001): Erfolgreich von der Uni in den Job, Fit for Business, Regensburg.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Münster.
- Symes, C./McIntyre, J. (2000): Working Knowledge: An Introduction to the New Business of Learning, in: Symes, C./McIntyre, J. (Hrsg.): Working Knowledge, The New Vocationalism and Higher Education, Philadelphia, Seite 1-13.
- Perkin, H. (1996): The third revolution, professional elites in the modern world, London u.a.
- WHKT (2007a): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 1, Düsseldorf, abrufbar unter <http://www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit>.
- WHKT (2007b): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 2, Düsseldorf, abrufbar unter <http://www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit>.

WHKT (2007c): Projekt Berufswertigkeit, Kurzbericht Nr. 3, Düsseldorf, abrufbar unter <http://www.handwerk-nrw.de/berufswertigkeit>.

Windzio, M. (2000): Ungleichheiten im Erwerbsverlauf – Individuelle Ressourcen, soziale Schließung und vakante Positionen als Determinanten beruflicher Karrieren, Herbolzheim.

6 Organisationsform, Betreuungsaspekte und mögliche technische Unterstützung bei der Durchführung gruppenbasierter Fallstudien in berufsbegleitenden Studiengängen

Bo Hu, Klaus Gollin

1. Einleitung

Teamorientiertes Arbeiten ist im Berufsleben eine Fähigkeit, die einen hohen Stellenwert einnimmt. Unternehmen legen Wert darauf, dass Bewerber auch und insbesondere Soft Skills vorweisen können.¹ So ist es nicht zuletzt auch eine Aufgabe der Hochschulen, diese Soft Skills zu vermitteln und den Studierenden die Gelegenheit zu geben, z.B. gruppenbasiertes Arbeiten zu trainieren. Gruppenbasierte Fallstudien sind eine solche Möglichkeit, Studierende zu animieren, in Arbeitskreisen selbstorganisierend ein Themenfeld zu erschließen, und dabei Möglichkeiten zu finden, kooperativ tätig zu werden.

Der klassische Hochschulbetrieb ermöglicht es den Studierenden sich regelmäßig tagsüber zu treffen, Arbeitsgruppen zu bilden und auch neben dem Vorlesungsbetrieb Bibliotheken, Räumlichkeiten und Infrastruktur der Hochschule zu nutzen. Auch elektronisch organisieren sich die Studierenden in großer Zahl in sogenannten *social networks*.^{2,3}

In berufsbegleitenden Studienmodellen sind die Möglichkeiten, sich neben Beruf und Vorlesungsbetrieb noch zusätzlich mit KommilitonInnen abzustimmen, zeitlich stark beschränkt, insbesondere dann, wenn die Studierenden zuhause eigene Familien haben und/oder beruflich stark in Anspruch genommen werden. Auch kann die Infrastruktur der Hochschule nicht immer uneingeschränkt genutzt werden, wenn diese nicht über eigene Ressourcen verfügt, weil z.B. Räumlichkeiten nur für den Vorlesungsbetrieb angemietet werden können. Dadurch nimmt die Notwendigkeit einer Plattform für die elektronische Zusammenarbeit noch zu.

Am Beispiel der Fachhochschule für Oekonomie und Management (FOM) wird im vorliegenden Beitrag gezeigt, welche Organisationsformen die Studierenden finden, mit der gegebenen Problemstellung bei gruppenbasierten Fallstudien umzugehen. Hierzu wurde eine Befragung bei Absolventen und aktuell Studierenden der FOM aus dem Fachbereich Wirtschaftsinformatik durchgeführt, deren Ergebnisse im Rahmen dieser Veröffentlichung

¹Vgl. DIHK 2004.

²Vgl. studiVZ 2008.

³Wellman 1997.

vorgestellt werden. Anschließend wird ein Mehrautorensystem vorgestellt, das einen kollaborativen Ansatz verfolgt, der sowohl der kooperativen Zusammenarbeit als auch dem Betreuungsaspekt Rechnung trägt.

2. Fallstudien und Seminararbeiten als didaktisches Konzept zur Stoffbearbeitung

An der FOM werden im 5. und 6. Semester des Studiengangs Diplom Wirtschaftsinformatik zwei Fallstudien durchgeführt, die direkt zu insgesamt 10 % in die Diplomnote einfließen. In dem inzwischen eingeführten Bachelor-Studiengang finden die Fallstudien im 4. und im 7. Semester statt.⁴ Diese Fallstudien werden von Arbeitsgruppengrößen zwischen drei und sechs durchgeführt. Für die Bearbeitung der Fallstudien sind 32 bis 40 Unterrichtsstunden reserviert, die entweder betreut oder unbetreut abgehalten werden. Bei den betreuten Stunden werden zu Beginn unterschiedliche Aspekte besprochen: welche Ziele die Fallstudie verfolgt, wie der interne Ablauf organisiert ist, von welcher Gruppe welche Themen zu bearbeiten sind, was als Ergebnis (schriftliche Ausarbeitung und Präsentation) vorzulegen ist und wie letztlich die Bewertung durchgeführt wird.⁵

Während der Bearbeitung der Fallstudie führen die StudentInnen Recherchen durch und machen Quellen ausfindig. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist auch das Zeitmanagement, das erlernt werden soll. Denn neben den offiziell vorgegebenen Zeiten kann es notwendig sein, dass sich die Studierenden auch außerhalb der Vorlesungszeiten abstimmen bzw. treffen müssen, um anstehende Aufgaben zu lösen und um Koordinierungen vorzunehmen.

Jede Fallstudie wird mit einer Präsentation abgeschlossen. Damit werden die Studierenden mit der Situation konfrontiert, vor einem größeren Publikum einen kurzen Vortrag zu halten, der die Inhalte der erarbeiteten Ergebnisse zusammenfasst. Dabei werden Vortragsstil, Inhalt, optische Aufmachung der Präsentation (Übersichtlichkeit, Klarheit, Begriffsinstrumentarium, etc.) zur Bewertung herangezogen. Für die Präsentation erhalten die Studierenden individuelle Noten.

Der wesentliche Gesichtspunkt bei der Durchführung der gruppenbasierten Fallstudie ist die Erstellung der schriftlichen Ausarbeitung. Diese soll als ein in sich geschlossenes Dokument vorgelegt werden, das den Anforderungen an die Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit genügen muss. Hierbei sind die vorgegebenen Formvorschriften einzuhalten, eine ausgewogene Gliederung zu formulieren, korrektes Zitieren anzuwenden und insgesamt eine

⁴Vgl. FOM 2006, S. 32.

⁵Vgl. Kern 2004.

einwandfreie Arbeit abzugeben. Ziel dabei ist es auch, die Studierenden auf die Diplomarbeit bzw. Bachelor-Thesis vorzubereiten.⁶

Die Intention bei den Fallstudien und Seminararbeiten ist das Erlernen und Anwenden wissenschaftlicher Arbeitsweisen. Diese kann erst durch eine aktive Betreuung, die auch außerhalb der Unterrichtsstunden möglich sein muss, angenähert werden. Dabei soll der Dozent den Rhythmus bestimmen können, wie oft und wann in die Gruppenarbeit eingegriffen wird. Durch rechtzeitige Hinweise können viele offensichtliche Fehler vermieden werden, etwa, dass eine Gruppe anstelle der gemeinsamen Arbeit vier oder fünf getrennte Arbeiten abgibt, oder dass grundlegende Zitiertechniken nicht eingehalten werden.⁷

3. Bisherige Lösungsansätze der Studierenden zur Aufgabenbewältigung

Um einen Überblick über die durch die Studierenden bisher gewählten Vorgehensweisen bei der Durchführung der Fallstudien zu vermitteln, wurde eine Befragung bei Absolventen und aktuell Studierenden der FOM aus dem Fachbereich Wirtschaftsinformatik durchgeführt.

3.1. Ziele und Aufbau der Befragung

Durch die Befragung sollte herausgefunden werden, in wie fern die Studierenden im Rahmen der Fallstudien eine für sie zufriedenstellende Form der Zusammenarbeit gefunden haben. Dabei konzentrierte sich die Befragung inhaltlich auf den Teil der Durchführung, für die die Studierenden selbst verantwortlich sind.

Konkret ging es zunächst darum, welche Kommunikationswege die Studierenden gewählt hatten, um sich gegenseitig bei der Durchführung der Fallstudie abzustimmen. Außerdem interessierte die Größe der Gruppen, um Rückschlüsse auf die eingesetzten Textverarbeitungen, die Abstimmungsfrequenz innerhalb der Gruppe und die Belastung der einzelnen Mitglieder ziehen zu können. Weiterhin sollte ermittelt werden, welche Textverarbeitungssysteme eingesetzt wurden, um die schriftliche Ausarbeitung zu erstellen.

Wesentlicher Gesichtspunkt bei der schriftlichen Ausarbeitung ist, dass die Teildokumente der Gruppenmitglieder spätestens am Ende zu einem Gesamtdokument zusammengefasst werden müssen, wobei darauf zu achten ist, dass das Dokument in sich schlüssig bleibt. Dies betrifft das Inhalts-, das Abbildungs- und das Tabellenverzeichnis, Referenzen auf andere Abschnitte und ein vollständiges Literaturverzeichnis.

⁶Vgl. FOM 2006, S. 32.

⁷Vgl. Seng 2007.

In der Befragung wurde den Teilnehmern auch die Möglichkeit gegeben, kritisch Stellung zum Thema gruppenbasierte Fallstudie bzw. zur Durchführung derselben zu beziehen.

Als Indikator für die Zusammenarbeit diente einerseits die Aussage, ob die Arbeit innerhalb der Gruppe einseitig ein Mitglied belastete, andererseits wurde direkt gefragt, ob technische Erschwernisse durch die Verwendung unterschiedlicher Textverarbeitungssysteme zu beklagen waren.

3.2. Durchführung der Erhebung

Da an der FOM insbesondere im Studiengang Diplom Wirtschaftsinformatik im 5. und 6. Semester gruppenbasierte Fallstudien durchgeführt werden, wurden die aktuell Studierenden und Absolventen sämtlicher Standorte der FOM per E-Mail angeschrieben, und gebeten, an der Umfrage teilzunehmen. Die Umfrage startete am 17. Februar 2008 und wurde über einen Zeitraum von 3 Wochen durchgeführt. Für die Befragung wurden insgesamt 588 E-Mail Adressen verwendet und die Empfänger gebeten, an der Umfrage teilzunehmen. Von den insgesamt 588 E-Mails konnten 50 nicht zugestellt werden, weil die jeweilige E-Mail Adresse nicht mehr existierte bzw. nicht mehr erreichbar war.

Insgesamt haben an der Umfrage 134 der angeschriebenen teilgenommen, das entspricht einer Rücklaufquote von mindestens 25 %. Der Fragebogen selbst konnte über eine in der E-Mail genannte Internet-Adresse erreicht werden. Da die Befragung anonym durchgeführt wurde, existiert neben dem Datensatz nur ein Zeitstempel, anhand dessen überprüft werden kann, wann der Befragte das Formular ausgefüllt hatte. Doppelzählungen, die ggf. durch mehrmaliges Absenden des Formulars entstanden wären, konnten dadurch festgestellt und ggf. aussortiert werden.⁸ Es kann aber nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass einzelne Benutzer den Fragebogen mehrfach ausgefüllt haben. Die Abstimmungsergebnisse wurden an ein zentrales Datensammlungssystem⁹ weitergeleitet, von wo aus sie abgerufen und ausgewertet werden konnten.

3.3. Inhalt des Fragebogens

Im Diplomstudiengang Wirtschaftsinformatik und in den kommenden Bachelor Studiengängen werden gruppenbasierte Fallstudien durchgeführt. Als Ergebnis wird neben der individuellen Präsentation, die von jedem Gruppenmitglied durchzuführen ist, eine gemeinsame schriftliche Arbeit erzeugt, die wissenschaftlichen Kriterien standhalten soll. Bitte beant-

⁸ Tatsächlich war solch ein Fall nur einmal aufgetreten.

⁹ Vgl. GrafStat 2008.

worten Sie die nächsten 9 Fragen möglichst vollständig und geben Sie ggf. ein Feedback bei Frage 10.

1. Wie groß war Ihre Gruppe zur Bearbeitung der ersten Fallstudie (5. Semester)? (1-7)
2. Wie oft haben Sie sich außerhalb der im Vorlesungsplan angegebenen Zeiten zur Bearbeitung der ersten Fallstudie (5. Semester) getroffen? (nie, einmal, zweimal, öfter)
3. Wie groß war Ihre Gruppe zur Bearbeitung der zweiten Fallstudie (6. Semester)? (1-7, noch nicht durchgeführt)
4. Falls Sie die zweite Fallstudie schon absolviert haben: wie oft haben Sie sich außerhalb der im Vorlesungsplan angegebenen Zeiten zur Bearbeitung der zweiten Fallstudie (6. Semester) getroffen? (nie, einmal, zweimal, öfter)
5. Über welche der angegebenen Kommunikationswege haben Sie sich in der Gruppe zur Bearbeitung der Fallstudie(n) abgestimmt (Mehrfachnennungen möglich)? (Telefon, E-Mail, Online Campus (Virtueller Campus), Microsoft SharePoint Services, Internetbasiertes Forum (außerhalb der FOM), e-Learning Systeme wie z.B. Moodle, Groove, CAS System Prof. Hu, Sonstige)
6. Welche der folgenden Textverarbeitungen wurden in Ihrer/Ihren Gruppe(n) verwendet (Mehrfachnennungen möglich)? (Microsoft Word, Open Office Writer, TeX/LaTeX, CAS System von Prof. Hu, Sonstige)
7. Würden Sie der folgenden Aussage zustimmen?
"Bei der Zusammenführung der schriftlichen Einzeldokumente lag die hauptsächliche Arbeit bei einem Gruppenmitglied." (ja/nein)
8. Würden Sie der folgenden Aussage zustimmen?
"Der Arbeitsaufwand bei der Zusammenführung der schriftlichen Einzeldokumente wurde durch den Einsatz verschiedener Textverarbeitungssysteme erschwert." (ja/nein)
9. Wie häufig haben Sie im Durchschnitt die Einzeldokumente der Gruppenmitglieder gegeneinander abgestimmt? (Nur einmal am Ende, Zweimal, Mehr als zweimal, Nie - wir haben ein kollaboratives System verwendet)
10. Abschließend können Sie die Fallstudie als solche aber auch die Art der Durchführung der Fallstudie kritisch bewerten.

3.4. Die direkten Ergebnisse

Nachfolgende Abbildung zeigt die Ergebnisse der Befragung bezogen auf Frage 1 und 3. Hierzu ist zu ergänzen, dass bei den Befragten ein Anteil von 8 % die Fallstudie 2 noch nicht durchgeführt hat. Diese Nennungen sind in der Abbildung links mit n.t. (nicht teilgenommen) ausgewiesen.

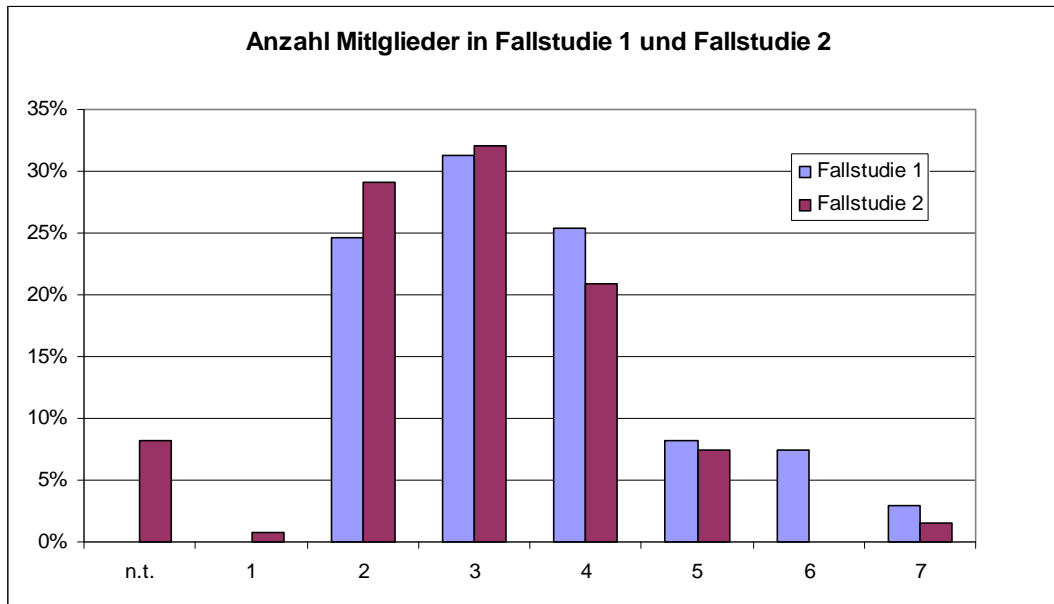


Abbildung 1: Anzahl Mitglieder in der Fallstudie 1 und Fallstudie 2.

Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Frage 2 und 4. Auffällig ist in der ersten Fallstudie die sehr hohe Abstimmungsquote außerhalb der Vorlesungszeiten (69 %). Zu den Vorlesungszeiten gehören die sog. betreuten und unbetreuten Stunden. D.h. dass diese Stunden zusammen nicht genügten, um eine ausreichende Abstimmung zu gewährleisten. Die Abstimmungsfrequenz in der Fallstudie 2 ist mit 65 % geringfügig niedriger als in der ersten Fallstudie. Hier hätten wir erwartet, dass der Unterschied deutlicher ausfällt, da ja ein Lerneffekt eintreten müsste. Die geringe Abweichung lässt sich evtl. dadurch erklären, dass die Gruppenzusammensetzung in der zweiten Fallstudie wechselte, dies kann aus den erhobenen Daten jedoch nicht abgeleitet werden.

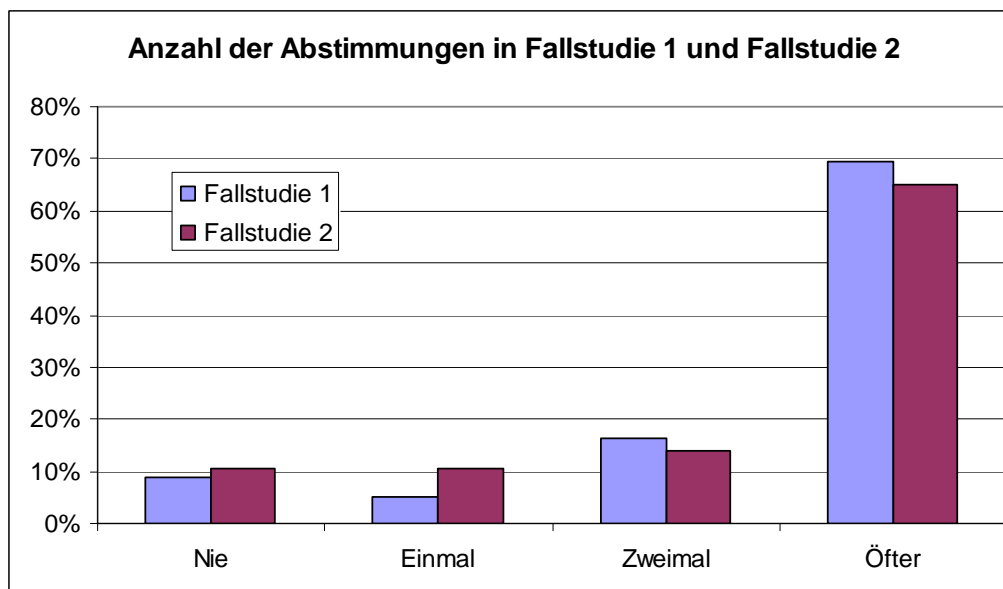


Abbildung 2: Abstimmungsaufwand in Fallstudie 1 und Fallstudie 2.

Bei Frage 5 sollte ermittelt werden, welche Kommunikationswege die Mitglieder der Fallstudiengruppe nutzen. Hier rangiert die Nennung von E-Mail mit einem Anteil von 97 % der Befragten an erster Stelle, gefolgt vom klassischen Kommunikationsmittel Telefon mit 75 %. Da das nebenberufliche Studium an der FOM hauptsächlich über den Online Campus organisiert ist, und es dort auch möglich ist, Projektgruppen einzurichten, in denen sich die Mitglieder organisieren könnten, fällt auf, dass dieser Anteil mit 5 % sehr gering ausfällt.

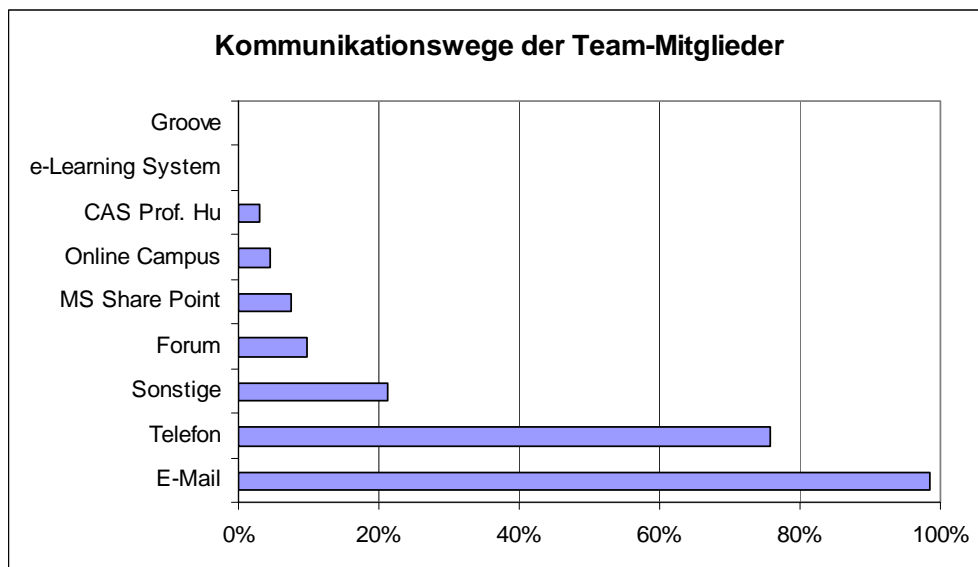


Abbildung 3: Kommunikationswege der Fallstudienmitglieder.

Abbildung 4 zeigt das Ergebnis der Frage 6 an, anhand der ermittelt wurde, welche Textverarbeitung - über beide Fallstudien betrachtet - zum Einsatz gekommen ist. Hier liegt Word mit einem Anteil von 93 % mit Abstand an erster Stelle. Insbesondere dieses Ergebnis belegt die Notwendigkeit, für das weiter unten vorgestellte kollaborative System, sich auf die Nutzer der Textverarbeitung Word einzustellen. LaTeX und die Open Office Lösung mit dem Produkt Writer sind hingegen sehr wenig verbreitet.

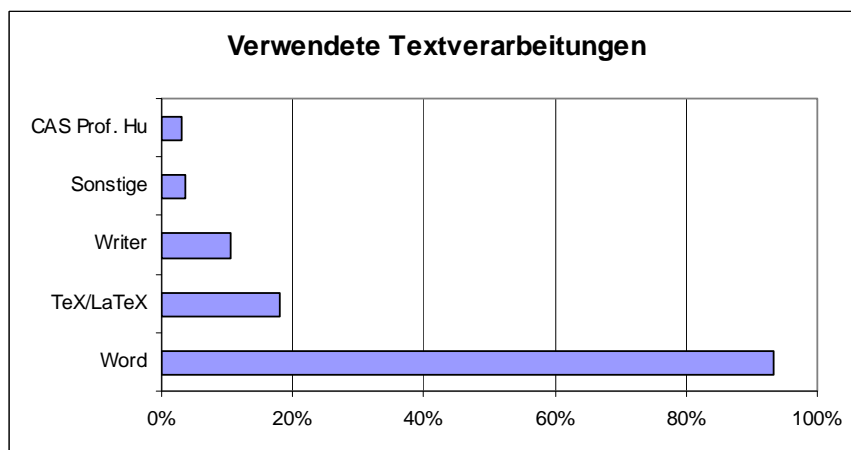


Abbildung 4: Verwendete Textverarbeitungen für die schriftliche Ausarbeitung

Frage 7 zielt auf den Umstand ab, dass die Studierenden in der schriftlichen Ausarbeitung gemeinsam bewertet werden sollen. Deshalb wurde gefragt, ob die Arbeitsbelastung bei der Zusammenführung der Einzeldokumente auf einem Gruppenmitglied lastete. 74 % der Befragten bejahten dies. Insbesondere die Zusammenführung der Einzeldokumente scheint einen erheblichen Aufwand darzustellen, der nicht gleichermaßen von allen Mitgliedern einer Gruppe bewältigt werden kann. D.h. die Tatsache, dass die Teilnehmer nicht gemeinsam (kollaborativ) an dem Gesamtdokument arbeiten, sondern jeder für sich an einem Teil des Dokuments, verursacht diesen Aufwand.

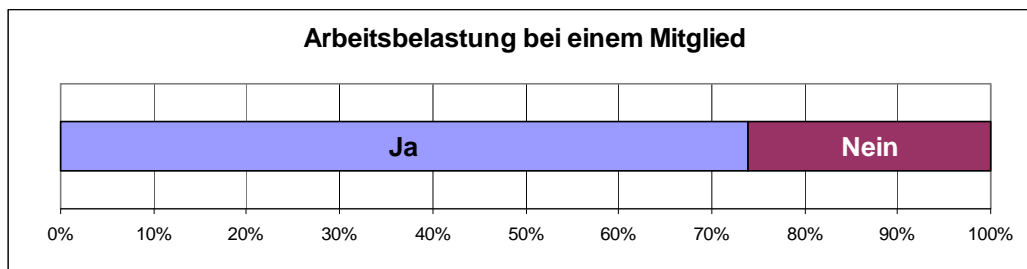


Abbildung 5: Arbeitsbelastung eines Mitglieds bei der Zusammenführung der Teildokumente.

Im Zusammenhang mit Frage 7 sollte geklärt werden, ob die Zusammenführung der Einzeldokumente durch den Einsatz verschiedener Textverarbeitungssysteme erschwert wurde. 32 % bestätigten dies. Nun könnte man annehmen, dass durch den hohen Verbreitungsgrad von Word die Zusammenführung keine große Schwierigkeit darstellen dürfte. Ein Erklärung hierfür könnten unterschiedliche Word Versionen sein.

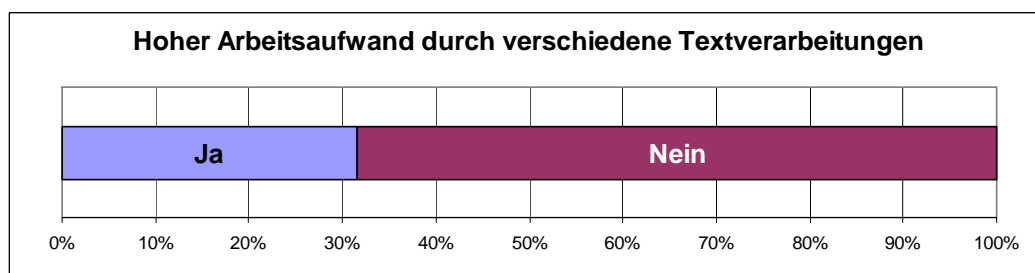


Abbildung 6: Erhöhter Arbeitsaufwand durch den Einsatz verschiedener Textverarbeitungssysteme.

Ebenfalls in Zusammenhang mit Frage 7 ist die Frage 9 zu sehen. Hier ging es darum, zu klären, wie häufig die Einzeldokumente zusammengeführt wurden. 27 % der Befragten gaben an, dass die Einzeldokumente nur einmal am Ende zusammengeführt wurden. Mehr als die Hälfte (55 %) hat jedoch häufiger als zweimal diesen Schritt vorgenommen. Dies zeigt u.a., dass es nicht immer möglich ist, eine Abgrenzung der Einzeldokumente in der Art vorzunehmen, dass jeder für sich an seinem Einzeldokument schreiben kann, ohne zu wissen, was die Teammitglieder verfassen. Es geht also darum, möglichst oft über den aktuellen Stand der Bearbeitung durch die Teammitglieder informiert zu sein.

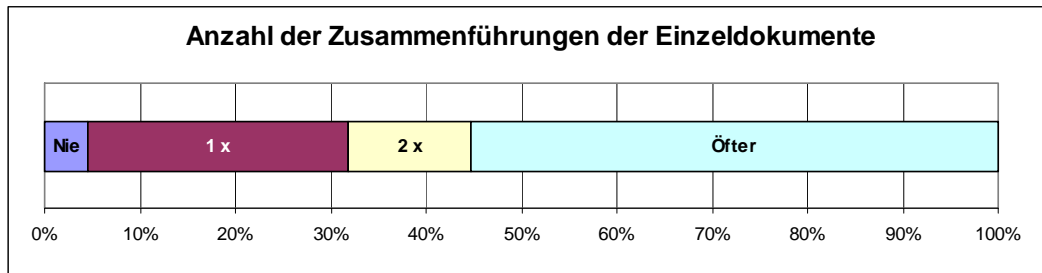


Abbildung 7: Anzahl der Zusammenführung der Einzeldokumente.

3.5. Kritische Anmerkungen der Befragten

Um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen, wurde beim Entwurf des Fragebogens insbesondere darauf geachtet, dass dieser in relativ kurzer Zeit von etwa zwei bis drei Minuten bearbeitet werden konnte. Bei Frage 10 wurde es den Befragten freigestellt, persönliche Anmerkungen zur Fallstudie an sich bzw. zur Durchführung zu machen. 39 der 134 befragten Teilnehmer (rund 29 %) nutzten diese Möglichkeit, ein individuelles Feed Back abzugeben. Aus den Äußerungen wurden folgende Aussagen extrahiert:

Tabelle 1: Anmerkungen der Befragten.

Aussage	Häufigkeit
Die Fallstudie wird insgesamt als positiv empfunden	17
Es gab Abstimmungsprobleme	8
Die gemeinsame Bewertung ist ungerecht	7
Die Fallstudie ist zu zeitaufwändig	5
Die Fallstudie wird insgesamt als negativ empfunden	4
Es gab Probleme bei der Zusammenführung der Einzeldokumente	3

3.6. Weitere Ergebnisse

Eine Fragestellung, die untersucht werden sollte, war, ob man sich öfter treffen muss, wenn die Gruppengröße zunimmt. Die Umfrageergebnisse scheinen das zu belegen. Demnach treffen sich die Mitglieder in einer Fünfergruppe am häufigsten. Kleinere Gruppen haben offenbar einen geringeren Koordinationsbedarf. Allerdings sind die Ergebnisse der Gruppen mit sechs und sieben Mitgliedern nicht repräsentativ, da hier nur wenige Nennungen für diese Gruppengrößen vorliegen. Allerdings steigt mit zunehmender Gruppengröße der Koordinationsaufwand, womit es schwieriger werden dürfte, dass die Gruppenmitglieder einen gemeinsamen Termin finden.

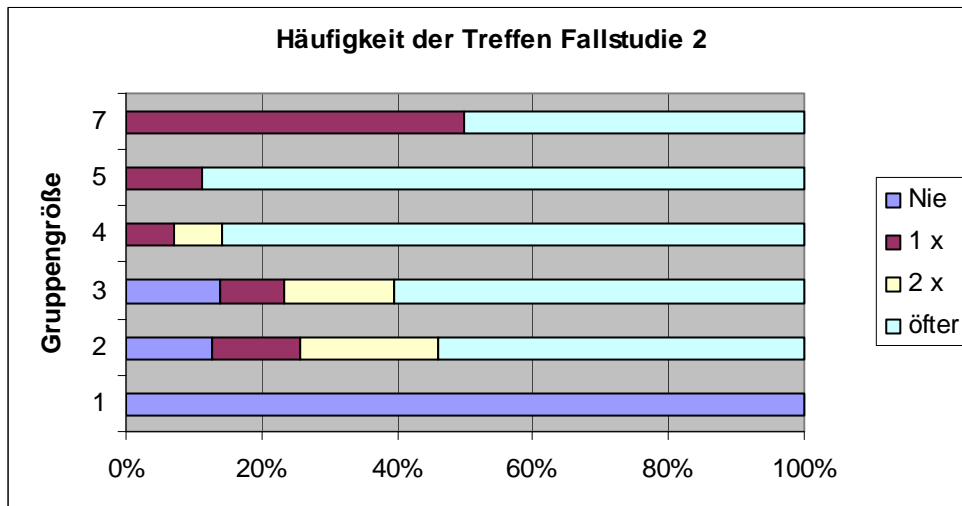
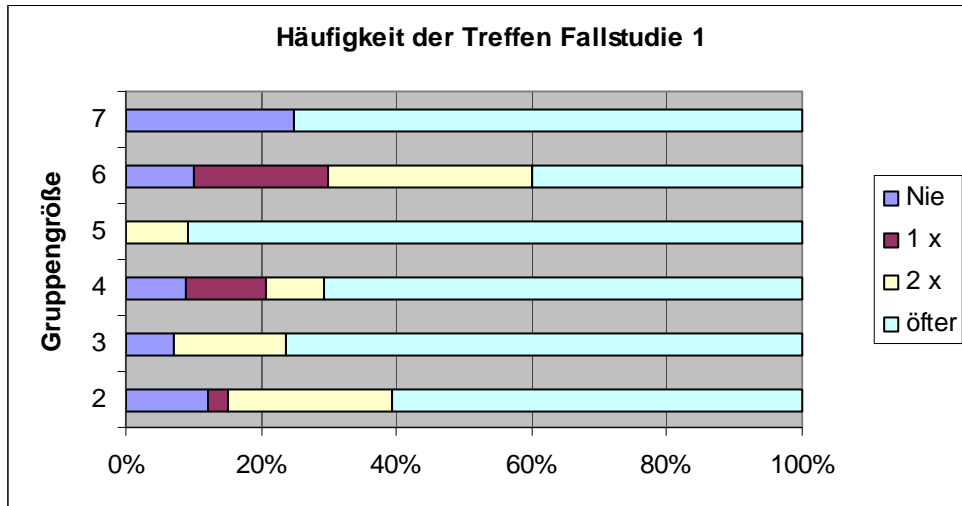


Abbildung 8: Anzahl der Treffen in Abhängigkeit von der Gruppengröße.

Weiterhin stellte sich die Frage, ob eine bestimmte Gruppengröße die Belastung eines einzelnen Mitglieds verringern kann. Stellt man die Ergebnisse der Befragung gegenüber, so zeigt sich, dass die ideale Größe der Gruppe bei fünf liegt.

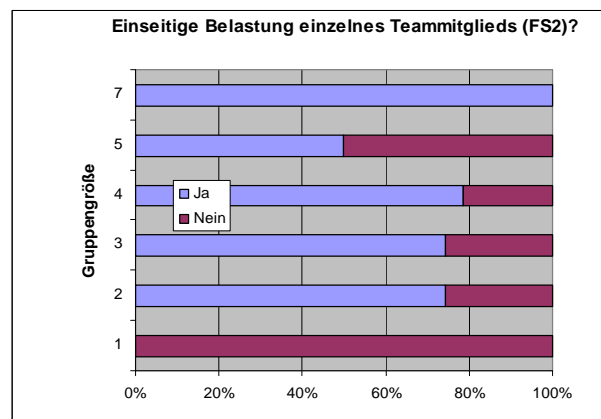
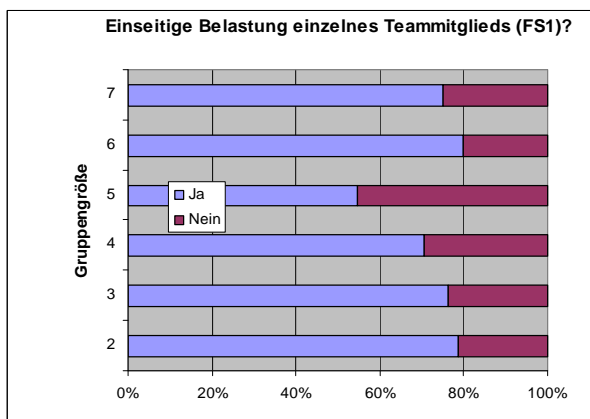


Abbildung 9: Arbeitsbelastung eines einzelnen Mitglieds in Abhängigkeit von der Gruppengröße.

Kombiniert man diese beiden Feststellungen, so liegt die Annahme nahe, dass durch häufiges Treffen eine gleichmäßige Lastverteilung erleichtert wird. Allerdings ist häufiges Treffen in der Regel mit hohem Aufwand verbunden.

4. Vorstellung des Collaborative Authoring System

Die vorangegangenen Darstellungen zeigen, dass die Anforderungen an die kooperative Zusammenarbeit, aber auch die Anforderungen an die Betreuung sehr vielfältig sind, und primär von den verfügbaren Kommunikationswerkzeugen abhängen. Das hier vorgestellte System nimmt sich der geschilderten Herausforderungen an und bietet Lösungswege, die u.a. eine Kommunikation per E-Mail weitestgehend überflüssig machen soll.

Da das vorgestellte System sowohl technisch als auch inhaltlich sehr komplex strukturiert ist, beschränkt sich diese Darstellung auf die zuvor genannten Aspekte und beschreibt die Lösungsansätze fernab von der technischen Umsetzung. Hierzu wird zunächst erklärt, wie ein Dokument aufgebaut ist und welchen Ansatz das CAS verfolgt, dieses Dokument zu verwalten. Anschließend wird gezeigt, welche Funktionen dem Betreuer zur Verfügung stehen, eine Gruppe bzw. einzelne Studierende bei der Bewerkstelligung der Aufgaben zu begleiten. Danach wird auf die Aspekte eingegangen, die die kooperative bzw. kollaborative Zusammenarbeit betreffen. Dies betrifft zum Einen die Möglichkeiten, wie die Mitglieder einer Gruppe über das System kommunizieren können, zum Anderen die Möglichkeiten, wie Team-Mitglieder zusammen an einem Dokument arbeiten können, ohne die verschiedenen Versionen per E-Mail hin und her senden zu müssen. Da mit dem System Arbeiten erstellt werden sollen, die den Anforderungen an die Erstellung wissenschaftlicher Ausarbeitungen genügen müssen, befasst sich das darauf folgende Kapitel mit diesen Gesichtspunkten.

4.1. Verwaltung eines Dokuments im CAS

Die bisherige Vorgehensweise bei der Erstellung von Monografien ist, dass die Studierenden mittels einer Textverarbeitung ihr Dokument erstellen und produzieren. Im Zusammenhang mit gruppenbasierten Fallstudien besteht bei dieser Vorgehensweise die Notwendigkeit, dass die von den einzelnen Teilnehmern erstellten Teildokumente zu einem bestimmten Zeitpunkt - u.U. sogar mehrmals während des Erstellungsprozesses - zusammengeführt werden müssen. Hier können heterogene Systemlandschaften (z.B. Windows, Linux, Apple OS X) aber auch verschiedene Textverarbeitungssysteme beim Zusammenführungsschritt einen hohen Aufwand verursachen.

Schwerer wiegt aber der Nachteil, dass die einzelnen Autoren zum Zeitpunkt der Erstellung ihrer Teildokumente keinen Zugriff auf den aktuellen Stand der Dokumente der Team-

Mitglieder haben. Zwar lassen sich die Dokumentteile im Vorfeld u.U. klar gegeneinander abgrenzen, so dass ein unabhängiges Bearbeiten der Teildokumente möglich sein kann, jedoch ist es für die Entwicklung einer konsistenten Gliederung notwendig, auch zu späteren Zeitpunkten Einblick in die Struktur der Teildokumente der Team-Mitglieder zu haben. Unter dem Strich bedeutet das, dass die fehlenden Informationen höhere Abgleichzyklen erforderlich machen würden, jedoch jeder Abgleich einen zusätzlichen Aufwand darstellt. Auch wenn jeder Teilnehmer den aktuellen Stand seines Dokuments regelmäßig (z.B. einmal pro Tag an dem er an dem Dokument gearbeitet hat) per E-Mail an die Team-Mitglieder versendet, ist es ohne zusätzliche Techniken¹⁰ nicht möglich, sofort die Passagen zu erkennen, die sich geändert haben.

Auch die Verwaltung der E-Mails kann problematisch sein. Neben der Gefahr, mittels E-Mail Viren und Trojaner zu verbreiten, existieren weitere Nachteile: Dokumente werden als Anhang der E-Mail beigefügt. Sie können zwar in der E-Mail belassen werden, dann ist es aber erforderlich, die E-Mails der Team-Mitglieder zu verwalten (wer hat wann welchen Stand versendet?). Werden die Dokumente gespeichert, so müssen die Versionsstände z.B. in Form von Dateinamenergänzungen eingepflegt werden, sofern dies nicht der Absender bereits erledigt hat.

In der Regel muss also ein Team-Mitglied die Koordination übernehmen, d.h. bei diesem Mitglied laufen sämtliche Versionen zusammen und die Verantwortung für die Einhaltung Konsistenz liegt ebenfalls bei dieser Person. Damit ist aber die Arbeitsbelastung ungleich verteilt, dies wurde auch in der Untersuchung deutlich.

Das Problem der geschilderten Vorgehensweise liegt einerseits in der ursprünglichen Fragmentierung des Gesamtdokuments und der Notwendigkeit, es wieder zu einem sinnvollen Ganzen zusammen zu setzen. Andererseits stellen auch die kursierenden unterschiedlichen Versionen der Fragmente ein Problem dar. Tatsächlich ist es in den seltensten Fällen notwendig sämtliche vorherigen Versionen zu kennen, sondern es ist wichtig, über den derzeit aktuellen Stand informiert zu sein. Weiterhin ist die örtliche Trennung der Team-Mitglieder und damit der Dokumentteile der Grund, weshalb die Informationen nicht jederzeit aktuell jedem Mitglied vorliegen können.

¹⁰-z.B. die Änderungsverfolgung in MS Word, diese erhöht aber auch den Aufwand, da das Dokument dann schwerer lesbar wird und regelmäßig die Änderungen angenommen werden müssen, um die Übersichtlichkeit zu wahren.

Das CAS setzt deshalb an den Punkten an, die sich aus den vorangegangenen Ausführungen ergeben, und bietet die Möglichkeit der Zentralisierung des Gesamtdokuments unter gleichzeitiger Fragmentierung in Abschnitte. Es hilft aber auch bei der Unterstützung der Versionierung auf Abschnittsebene. Die zentrale Ablage des Dokuments wird über das Internet erreicht. Das setzt voraus, dass die Mitglieder über einen Internetzugang verfügen, um die Inhalte zentral einpflegen zu können. Die Aufteilung des Gesamtdokuments in einzelne Abschnitte wird durch die intrinsische Gliederungsstruktur des Dokuments erreicht. Hierbei wird jeder Gliederungspunkt als ein in sich geschlossenes, aber, durch die Anordnung in einer hierarchischen Struktur, eindeutig lokalisierbares Objekt betrachtet. Hierbei ist anzumerken, dass das CAS innerhalb eines Content Management Systems (CMS) eingebettet ist. In dem vorliegenden CMS ist die Struktur der Gesamtheit der einzelnen Seiten ebenfalls hierarchisch aufgebaut, so dass sich die Struktur eines CAS Dokuments nahtlos integriert:

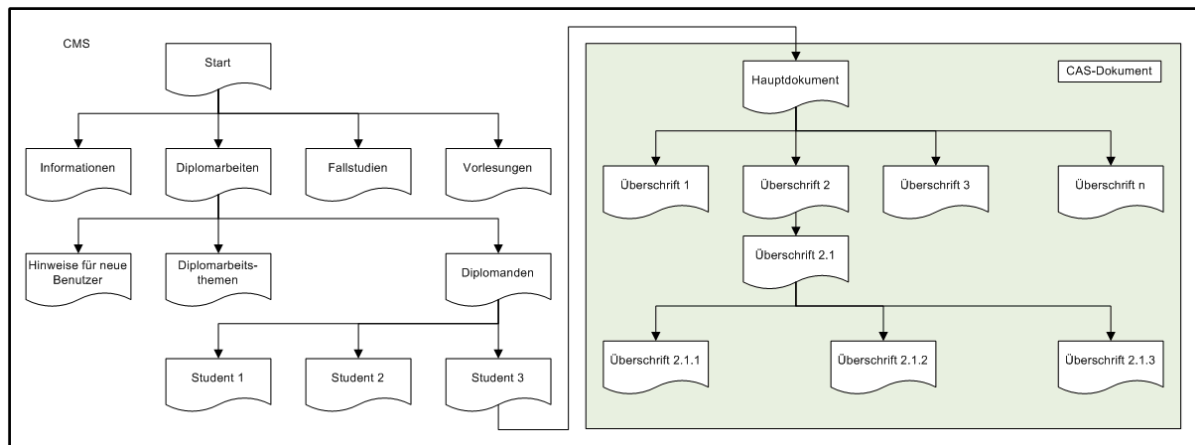


Abbildung 10: Hierarchische Struktur eines CAS Dokuments innerhalb des CMS.

Jedes einzelne Objekt eines CAS Dokuments kann von jedem Team-Mitglied eingesehen und ggf. bearbeitet bzw. kommentiert werden. Außerdem erzeugt jede Speicherung des Objekts eine neue Version, so dass jederzeit ein älterer Stand des Abschnitts rekonstruiert werden kann. Idealerweise schreiben die Autoren online im System. Dadurch ist der höchste Aktualitätsgrad erreicht. Für die Zeit der Bearbeitung eines Abschnitts ist dieser für die anderen Benutzer zur Bearbeitung gesperrt. Das heißt aber auch, dass alle anderen Abschnittsobjekte, für die der Autor zuständig ist, zu diesem Zeitpunkt in vollem Umfang zugänglich sind. Sobald der aktuell bearbeitete Abschnitt gespeichert wird, steht er sofort den anderen Mitgliedern zur Verfügung.

Nicht immer besteht aber die Möglichkeit, online im System zu schreiben. Hierzu muss es möglich sein, offline geschriebene Dokumentteile (z.B. mittels Word) in das System hinein zu

kopieren. Das System unterstützt diese Arbeitsweise, allerdings leidet unter dieser Vorgehensweise der Aktualitätsgrad.

4.2. Unterstützung der Betreuung durch den Dozenten

Ein wesentlicher Ansatz des Systems in Bezug auf die Betreuung ist, dass selbst entschieden werden kann, in welcher Intensität bezogen auf einen individuellen Studierenden die Betreuung stattfindet.

Ausgehend von der bisherigen Vorgehensweise, bei der Studierende kurz vor Abgabe eine Version seines Schaffens per E-Mail oder in ausgedruckter Form an die Betreuung senden, treten u.U. folgende Probleme auf:

- Welche Textverarbeitung verwenden Studierende / Betreuung? Ist es möglich Kommentare in elektronischer Form anzugeben?
- Hat der Studierende seine Arbeit in die gewünschte Richtung entwickelt oder ist ihm eine Themaverfehlung unterlaufen?
- Liegt der Betreuung bereits eine ältere Version des Dokuments vor, und was hat sich in der Zwischenzeit alles geändert? Ergo: Muss der Betreuer alles vergleichen resp. lesen, um effizient die tatsächlichen Änderungen nachvollziehen zu können?

Die dargestellten Probleme erübrigen sich, wenn die Arbeiten zum Einen mit dem vorgestellten System erfasst werden, und zum Anderen innerhalb desselben Systems betreut werden können.

Schon in der frühen Phase der Erstellung der Gliederung kann die Betreuung erkennen, ob die Studierenden auf dem richtigen Weg sind. Während der inhaltlichen Arbeit lässt sich jederzeit der aktuelle Stand des Dokuments einsehen. Über die Funktion *Neues* kann die Betreuung sehr schnell erkennen, in welchen Passagen der Studierende zuletzt Änderungen vorgenommen hat. Die nachfolgende Abbildung zeigt, wie sich die Funktion *Neues* für den Benutzer darstellt:

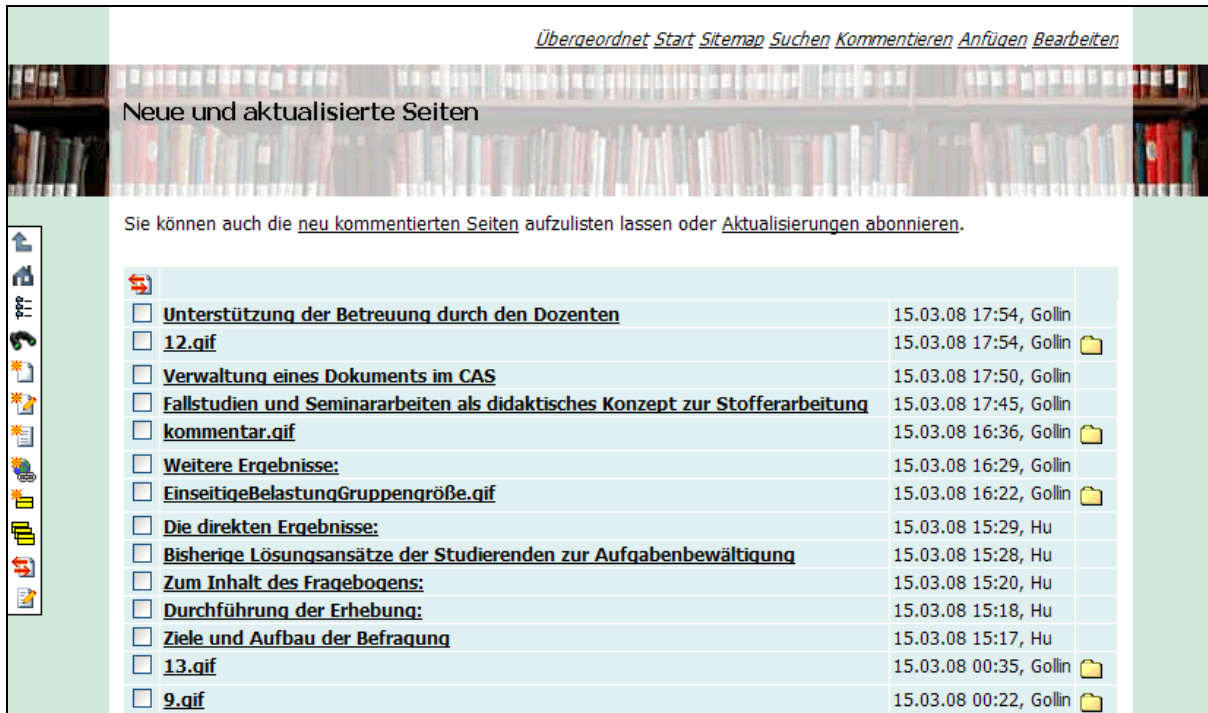


Abbildung 11: Die Funktion Neues angewandt auf einen Abschnitt und dessen untergeordnete Abschnitte.

Eine der zentralen Funktionen des Mehrautorensystems zur Awareness-Unterstützung¹¹ ist die Kommentierungsfunktion. Für die Betreuung ist es wichtig, den Studierenden ein zeitnahes Feedback zu geben. Denn das Feedback ist ein so wichtiges Kontroll- und zugleich Motivationsinstrument in der Lehre¹², dass manche Forscher sogar versuchen, die Studierenden höherer Semester dahingehend zu organisieren, dass sie Studienanfänger mit massenhaften aber trotzdem individuellen Feedbacks betreuen¹³.

Mit dem hier vorzustellenden System können Kommentare sowohl vom Betreuer als auch von den Gruppenmitgliedern erstellt, bearbeitet oder gelöscht werden. Wie die Betreuung auch, können Studierende die Funktion *Neues* ausführen und erkennen sehr schnell, ob für sie Kommentare hinterlassen wurden. Das in Abb. 12 dargestellte große Kommentarfeld kann an einer beliebigen Stelle im Text platziert und seine Position verankert werden. Neben der Verwendung als Notizzettel dient der Kommentar auch als Referenz für im Text direkt markierte und mit Korrekturzeichen¹⁴ versehene Passagen.

¹¹Vgl. Gutwin 1996.

¹²Vgl. Sesink 2005.

¹³Vgl. Heaney 2004.

¹⁴Vgl. Kuhrt 2002.

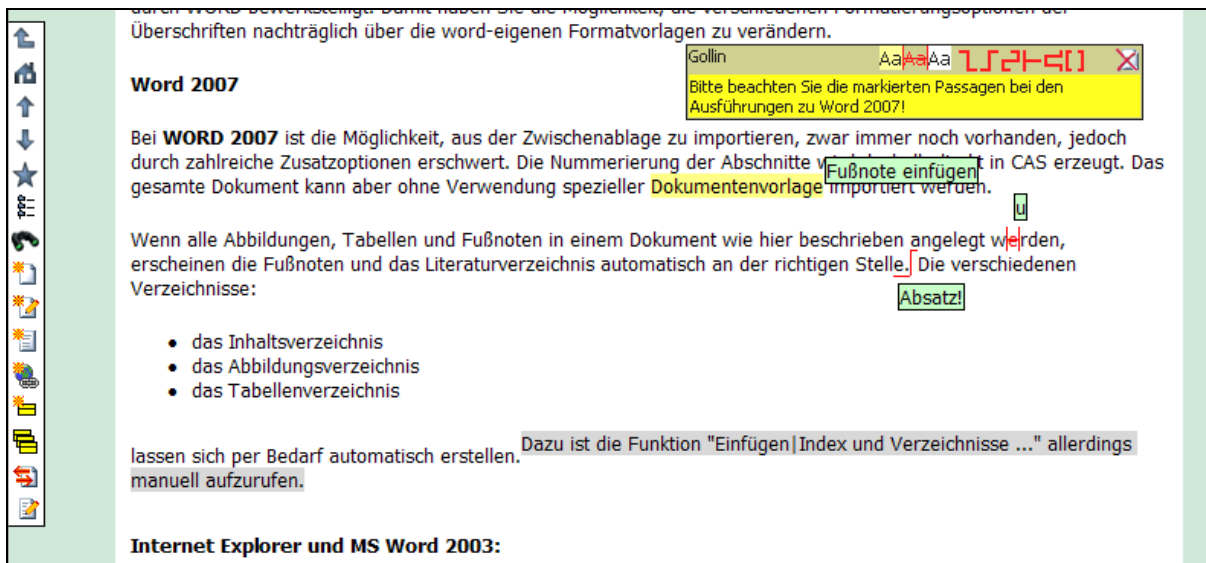


Abbildung 12: Kommentierungsfunktionen im CAS.

Weiterhin gibt es ein sog. *Diskussionsforum*, in dem Betreuung und Studierende spezielle Fragestellungen außerhalb des Dokuments diskutieren können. Dies erübrigt den Einsatz von E-Mail. Seitens Studierender ist E-Mail als Kommunikationsmittel zwar praktisch, aber für die Betreuung stellt es einen wesentlich höheren Aufwand dar, die E-Mails sämtlicher Studierender zu verwalten. Bei einer hohen Anzahl von E-Mails und bei einer parallelen Betreuung von verschiedenen Fallstudiengruppen sowie weiteren Studien- und Diplomarbeiten muss für die Betreuung der Bezug zu dem - für einen mail-schreibenden Studierenden klar erscheinenden - Kontext erst erschlossen werden.¹⁵ Das Diskussionsforum bietet den Vorteil, dass die Historie der eingestellten Beiträge erhalten bleibt. Darüber hinaus können alle Team-Mitglieder einer Gruppe als berechtigte Benutzer die gesamte Diskussion verfolgen, ohne dass E-Mails immer in Kopie an alle anderen verschickt werden müssen.

4.3. Unterstützung der Zusammenarbeit der Fallstudiengruppenmitglieder

Insbesondere für gruppenbasierte Fallstudien bietet das System die Möglichkeit, dass das Team und die Betreuung eine in sich geschlossene Gruppe bilden können, zu der kein anderer Zugriff erlangen kann. Eine Arbeitsgruppe kann von jedem am System angemeldeten Benutzer erzeugt werden. Ausgehend von der neuen Arbeitsgruppe kann der Ersteller sodann andere bereits im System eingetragene Benutzer hinzufügen oder auch per E-Mail einen sog. Einladungscode versenden, mithilfe dessen sich der Eingeladene am System anmelden und in die Arbeitsgruppe gelangen kann.

¹⁵Vgl. Gross 2007, S. 21; vgl. Recke 2008; vgl. SER 2008.

Innerhalb der Gruppe lässt sich sehr einfach erkennen, wer wann was geschrieben oder geändert hat. Über die Funktion *Neues* bekommt der Benutzer angezeigt, was sich in den letzten Tagen alles geändert hat:

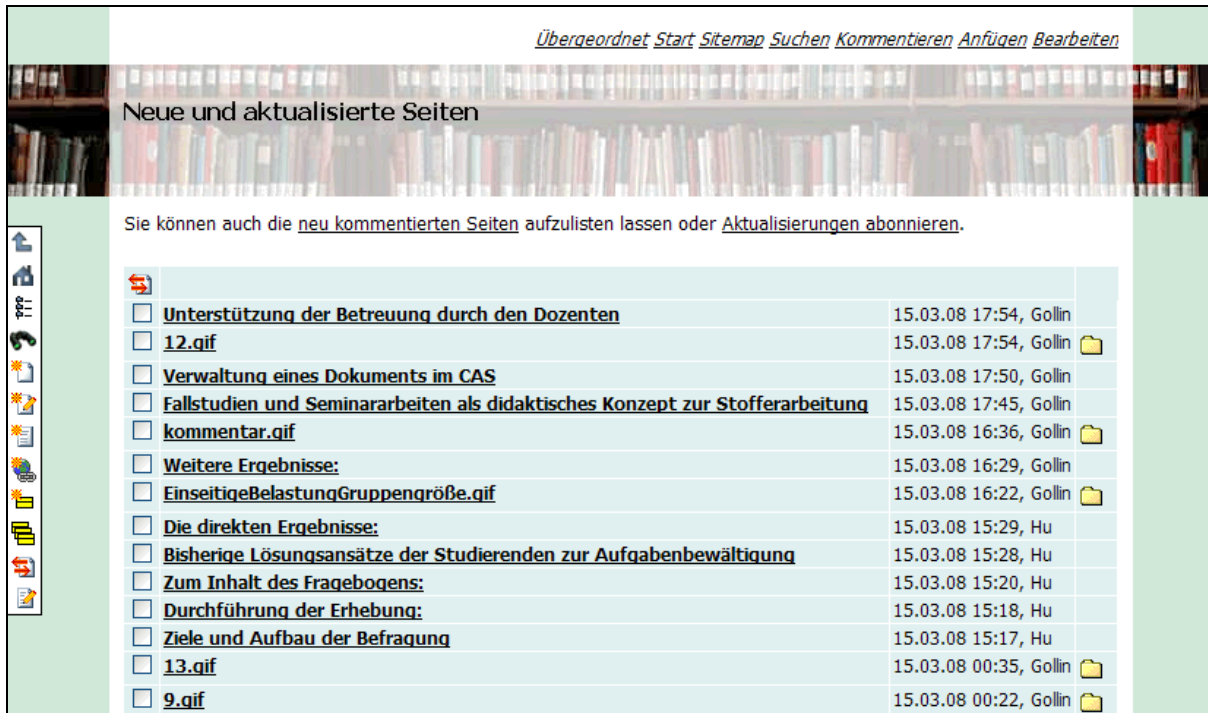


Abbildung 13: Die Funktion Neues angewandt innerhalb einer Arbeitsgruppe.

Ein Versionsmanagement schafft es darüber hinaus, dass jeder vorherige Stand eines Abschnitts (der durch eine Speicherung automatisch erzeugt wird) als eigene Version zurückverfolgt werden kann. Es geht also von der Erstellung des Abschnitts bis zur aktuellen Version nichts verloren.

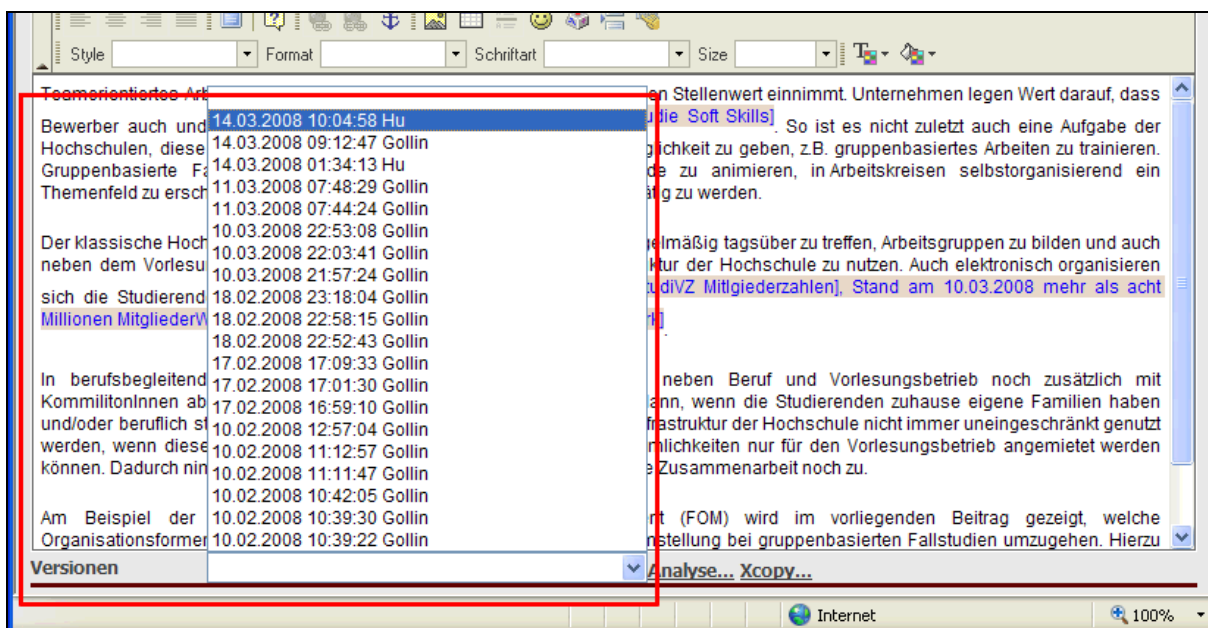


Abbildung 14: Versionen eines Dokumentabschnitts.

Dadurch, dass das Dokument an zentraler Stelle abgespeichert ist, existiert zu jedem Zeitpunkt immer nur genau ein aktuelles Dokument, das von jedem Gruppenmitglied zu jeder Zeit eingesehen werden kann.

Dieses Prinzip wird systemintern als Highlander-Prinzip bezeichnet ("Es kann nur einen geben"). *Nur einen* bezieht sich hierbei auf das gesamte Dokument. Im Gegensatz zu E-Mail-basierten Vorgehensweisen, bei denen oftmals mehrere Versionen des Gesamt- oder der Teildokumente kursieren, gibt es im CAS nur genau eine Version.

4.4. Merkmale des CAS zu Erstellung wissenschaftlicher Ausarbeitungen

In diesem Abschnitt wird auf die Merkmale des CAS eingegangen, die für das Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten unerlässlich sind. Das CAS unterstützt die Autoren hierbei weitestgehend, ist jedoch nicht in der Lage ein Dokument fertig zu produzieren. Um das Dokument zu finalisieren, muss es aus dem CAS in eine externe Anwendung kopiert werden. Hierzu existiert eine Exportschnittstelle, die das Dokument mit folgenden Merkmalen z.B. nach Word exportieren kann:

- Nummerierte Gliederungsüberschriften
- Nummerierte Abbildungs- und Tabellenunterschriften
- Korrekt formatierte und nummerierte Fußnoten
- Korrekt formatierte und nummerierte Zitate
- Ein korrekt formatiertes und vollständiges Literaturverzeichnis
- Verweise innerhalb des Dokuments auf nummerierte Abbildungen, Tabellen und Überschriftebenen

Das CAS bietet die Möglichkeit, Abbildungen so zu formatieren, dass die Einträge automatisch korrekt nummeriert werden können. Gleiches gilt für die Tabellen. Überschriften sind aufgrund der Anordnung in der hierarchischen Struktur des CAS Dokuments eindeutig identifizierbar und somit stellt die automatisch korrekte Gliederungsnummerierung für das CAS kein Problem dar. Durch die Fähigkeit des Systems, die Nummern von Abbildungen, Tabellen und Gliederung verwalten zu können, besteht auch die Möglichkeit, Referenzen auf die entsprechenden Nummern im Dokument unterzubringen.

Fußnoten können an beliebiger Stelle im Text eingetragen werden und müssen nur mit einem speziellen Format versehen werden. Somit erkennt CAS diese als Fußnoten und übergibt sie korrekt an Word. Auch ein Reimport eines Word-Abschnitts in das CAS verarbeitet die Fußnoten korrekt.

Nach dem Export zu Word können das Inhaltsverzeichnis sowie das Abbildungs- und Tabellenverzeichnis aus den Gliederungs- bzw. den Abbildungs- und Tabelleneintragsfeldern automatisch generiert werden. Das heißt, die finale Formatierung des Dokuments beschränkt sich beim Einsatz einer vorbereiteten Vorlage auf wenige Arbeitsschritte. Somit stellt das Erzeugen von Zwischenversionen auch keinen hohen Aufwand mehr dar und es besteht dadurch die Möglichkeit, regelmäßig den Umfang des bereits produzierten Textes zu verifizieren.

Das System beinhaltet auch eine flexible Literaturverwaltung, die individuell von jedem Benutzer erstellt und gepflegt werden kann, und darüber hinaus auch über eine zentrale Stelle referenziert werden kann (d.h. ein Benutzer verwendet einen Verweis auf einen in der zentralen Literaturverwaltung oder an anderer Stelle im CAS abgelegten Literaturverwaltungseintrag, um ihn im eigenen Dokument verwenden zu können). Der Autor kann innerhalb des CAS Dokuments auf die Literaturdatenbank, die dem CAS Dokuments eindeutig zugeordnet ist, zugreifen und dabei indirekt oder direkt zitieren. Hierbei ist es unerheblich, wie viele Quellen in der Literaturverwaltung eingetragen sind. Das System übergibt beim Export nach Word nur diejenigen Quellen, die auch tatsächlich im Dokument zitiert wurden.

5. Diskussion

Das hier vorgestellte Mehrautorensystem ist seit Mitte 2005 probeweise im Einsatz. Es besteht weiteres Verbesserungs- und Einsatzpotential. Durch die Realisierung einer Import-Funktion aus MS-Word, das von fast allen befragten Studierenden benutzt wird, kann z. B. die Akzeptanz des Systems erhöht werden. In vorliegendem Abschnitt werden die Möglichkeit zur Plagiatbekämpfung sowie die Notwendigkeit einer engeren Anbindung an bestehenden Systeme diskutiert.

5.1. Plagiatbekämpfung

HRK hat schon 1998 darauf hingewiesen, dass jede Hochschule im Rahmen ihres gesetzlichen Auftrags Verantwortung trägt, Plagiat zu bekämpfen.¹⁶ Verschiedene Studien und Berichte bescheinigen eine hohe Bereitschaft zum Plagiat unter den Studierenden bei der Erstellung von Studien- und Abschlussarbeiten.¹⁷ In wie weit dies auch für die in Gruppen erstellten schriftlichen Arbeiten gilt, und ob überhaupt das tatsächliche Ausmaß dieses Problems durch diese Veröffentlichungen exakt wiedergegeben wurde, spielt für den vorliegenden Beitrag eine eher untergeordnete Rolle. Zu befürchten ist auf jeden Fall, dass

¹⁶Vgl. HRK 1998.

¹⁷Vgl. Sergiou 2004; vgl. Jones 2006; vgl. Strünkelnberg 2008.

mit der vermeintlich oder tatsächlich zu hohen oder zu einseitigen Belastung durch Fallstudien (siehe Abschn. 3.4) die Ablehnung zum Plagiat und die Sorgfalt zur Vermeidung desselben nicht steigen wird.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, festzuhalten, dass der Einsatz eines Mehrautorensystems eine Möglichkeit schafft, die Gefahr sowohl eines versehentlichen wie eines absichtlichen Plagiats zu reduzieren. Diese Vorgehensweise wird als "Portfolio Assessment" bezeichnet.^{18, 19} Dabei wird nicht nur das Endergebnis einer Arbeit sondern der gesamte Prozess des Schreibens durch den Dozenten betrachtet und begleitet. Schließlich ist es nicht das Endergebnis, sondern der Entstehungsprozess, der ein Plagiat ausmacht. Darüber hinaus kann der Lernprozess, wie schon erwähnt, durch ein zeitnahes Feedback insgesamt besser gesteuert und motiviert werden. Vor allem durch die Versionierungs- und Kommentierungsfunktionen kann das hier vorgestellte System eine wirksame Plattform für diese Art des Lernens darstellen.

5.2. Engere Zusammenarbeit zwischen der Verwaltung und der Lehre

Die Lehre ist heutzutage immer mit verschiedenen Leistungsnachweisen verbunden. Die Studierenden werden auch bzgl. ihrer Leistung bei der Durchführung der Fallstudien wie bei jeder anderen Lehrveranstaltung benotet. Die vorliegende Befragung sowie weitere Gespräche mit Studierenden zeigen, dass sich die Studierenden nicht nur für die Endnoten, sondern auch für die nach einzelnen Kriterien aufgeschlüsselten Bewertungen interessieren, die gegebenenfalls einzeln, wenn auch nur in Stichworten, begründet werden sollen. Als Beispiel seien hier die Bewertungen bei einer Präsentation genannt. Dabei muss aber beachtet werden, dass die Benotung nur für den betroffenen, nicht aber für die Kommiliton/-innen zugänglich gemacht werden darf. Gleichzeitig darf der Aufwand für den Dozenten nicht zu hoch sein, um eine solche Zusammenstellung zu erstellen.

Zur Unterstützung der Lehre wurde innerhalb des hier vorgestellten Mehrautorensystems prototypisch eine Benutzeroberfläche realisiert, die in Abb. 16 dargestellt wird. Die Leistung eines Studierenden wird in einer Zeile dargestellt. Der Dozent kann alle Noten und Bewertungen auf einem Blatt erfassen und auch Statistiken (z. B. Notendurchschnitt) automatisch erstellen lassen. Zusätzlich können die verschiedenen Bewertungen noch erläutert werden, die dann durch eine gelbe Hintergrundfarbe gekennzeichnet werden.

¹⁸Vgl. Weber-Wulff 2006.

¹⁹Vgl. Irons 2004.

Fallstudien	Note	Punkt Ges.	Thema	Schriftl.	Mündl.	Summe	Zeitb.	Strukt.	Techn.	Präs.	Inhalt
Durchschnitt		2,8		0,0	2,8	1,1	1,8	0,3 0,0	0,2 0,7	0,1 0,8	0,0 0,2
Verteilung		2,8		0,0	2,8	1,1	0,4				
							2	1		1	0
							2			1	0
							2			1	
							1	1	1	1	
							2	1		1	
							2			1	
							2		1	1	1
							2			1	1
							1	1		1	0
							2			1	0
							2		1	1	0
							2			1	-1

Team und Gliederung vorgestellt ▲
Zusammenfassung ▲
Livedemo ▲
Handout/Klares Layout ▲
Interaktion mit dem Publikum; Lebendigkeit ▲
Spontane Antwort ▲
Fakten, Fakten, Fakten ▲
Darstellung der Lösungsansätze; Erklärung der Probleme ▲

Abbildung 15: Benotung mündlicher Präsentationen²⁰.

Da die Eintragungen mit der jeweiligen Kennung der Studierenden versehen sind, bekommt ein Studierender automatisch nur seine eigenen Leistungen angezeigt, zusammen mit den Statistiken sowie weiteren Informationen (Abb. 15). Erscheint eine Bewertung mit einem gelben Hintergrund, kann er die dort hinterlegte Erläuterung anzeigen lassen, indem er die Maus über die betroffene Stelle bewegt.

Fallstudien	Note	Punkt Ges.	Thema	Schriftl.	Mündl.	Summe	Zeitb.	Strukt.	Techn.	Präs.	Inhalt
Durchschnitt		2,8		0,0	2,8	1,1	1,8	0,3 0,0	0,2 0,7	0,1 0,8	0,0 0,2
Verteilung		2,8		0,0	2,8	1,1	0,4				
							2	1		1	0

Team und Gliederung vorgestellt ▲
Zusammenfassung ▲
Livedemo ▲
Handout/Klares Layout ▲
Interaktion mit dem Publikum; Lebendigkeit ▲
Spontane Antwort ▲
Fakten, Fakten, Fakten ▲
Darstellung der Lösungsansätze; Erklärung der Probleme ▲

Abbildung 16: Nur eigene Bewertung wird angezeigt.

²⁰Relevante Informationen für diese Veröffentlichung unkenntlich gemacht.

Durch eine engere Anbindung des Mehrautorensystems an den sog. Online Campus, das führende System der FOM, können die für die Leistungsnachweise relevanten Daten in beide Richtungen besser kommuniziert werden.

6. Zusammenfassung

Gruppenbasierte Fallstudien haben eine hohe Relevanz, stellen aber auch eine Herausforderung für die berufsbegleitenden Studiengänge dar. Eine durch die Autoren durchgeführte Befragung bei den Studierenden und Absolventen der FOM zeigt, dass die Fallstudien insgesamt positiv angekommen sind, aber auch bzgl. der Koordination und der Kommunikation innerhalb der Gruppe und mit den Dozenten optimiert werden sollte.

Durch das in diesem Beitrag vorgestellten Mehrautorensystem können sowohl die Zusammenarbeit innerhalb eines Teams wie auch die Betreuung durch Dozenten verbessert und zugleich erleichtert werden. Es besteht hierzu weiteres Verbesserungs- und Einsatzpotential.

Literatur

- DIHK 2004 Fachwissen ist nicht alles – Persönlichkeit ist gefragt. *www.dihk.de*, 2004, <http://www.dihk.de/inhalt/informationen/news/meldungen/meldung005580.main.html> (10.3.2008)
- FOM 2006 Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Wirtschaftsinformatik (Bachelor of Science). Fachhochschule für Oekonomie und Management, Essen, 2006
- GrafStat 2008 Das Fragebogenprogramm GrafStat. *www.grafstat.de*, 2008, www.grafstat.de (10.3.2008)
- Gross 2007 Tom Gross, Michael Koch: Computer-Supported Cooperative Work. *Interactive Medien, Michael Herczeg (Hrsg.)*, ISBN 978-3-486-58000-6, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München, 2007
- Heaney 2004 David Heaney, Charlie Daly: Mass Production of Individual Feedback. *Proceedings of the 9th annual SIGCSE conference on Innovation and technology in computer science education ITiCSE '04*, ISSN 0097-8418, Leeds, United Kingdom, 2004
- HRK 1998 Zum Umgang mit wissenschaftlichem Fehlverhalten in den Hochschulen. *Empfehlung des 185. Plenums*, Hochschulrektorkonferenz, 6. Juli 1998, http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_422.php (29.2.2008)
- Irons 2004 Alastair D. Irons: Using portfolios in assessment to reduce plagiarism. *Proceedings of the Plagiarism: Prevention, Practice and Policy Conference*, Northumbria University, 28-30 June 2004 (<http://www.jiscpas.ac.uk/conference2006/documents/abstracts/2004abstract12.pdf>)
- Jones 2006 Martin Jones: Plagiarism Proceedings in Higher Education – Quality Assured? *Proceedings of 2nd International Plagiarism Conference*, 19-21 June 2006 (<http://www.jiscpas.ac.uk/conference2006/documents/papers/2006papers12.pdf>)
- Kern 2004 Uwe Kern: Informationen für Dozenten zur Durchführung der Fallstudien in der Wirtschaftsinformatik. FOM, 08.12.2004, <http://www.muc.fom.de/info/info.asp?f=150681> (15.3.2008)
- Kuhrt 2002 Nils Kuhrt: Korrekturzeichen nach DIN 16511. Grundlagen und Anwendung. *ewrite.de*, 2002, <http://www.ewrite.de/mg/downloads/data/pdf/ewrite/korrekturzeichen.pdf> (29.2.2008)

- Recke 2008 Martin Recke: E-Mail ist die Hölle. *Fischmarkt.de (Blog)*, 17. September 2007 um 17:52 Uhr, http://www.fischmarkt.de/2007/09/e-mail_ist_die_hoelle.html (15.3.2008)
- Seng 2007 Anja Seng, Thomas Kümpel: Leitfaden zur formalen Gestaltung von Seminar- und Diplomarbeiten. FOM, 2007, <https://campus.bildungscentrum.de/nfcampus/UserFiles/File/formalesarbeiten.pdf> (März 2007)
- SER 2008 eMails automatisch dem Kontext zuordnen mit Intelligent Context Control. SER Solutions Österreich GmbH, 2008, http://www.ser.ch/ww/de/pub/austria/produkte/doxis_emailarchivierung/intelligent_context_control.htm (15.3.2008)
- Sergiou 2004 Katerina Sergiou: Why do students plagiarise? *Proceedings of the Plagiarism: Prevention, Practice and Policy Conference*, Northumbria University, 28-30 June 2004 (<http://www.jiscpas.ac.uk/conference2006/documents/papers/2004papers22.pdf>)
- Sesink 2005 Werner Sesink, Daniel Geraskov, Sven Göller, Wilfried Rüsse und Thomas Trebing: Transformation einer Vorlesung durch E-Learning-Elemente. *Werner Sesink (Hrsg.): Medienpädagogik - Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, ISSN 1424-3636, 27.8.2005 (<http://www.medienpaed.com/04-2/sesink04-2.pdf>)
- studiVZ 2008 Mitglieder – Wir sind viele. *www.studivz.net*, 2008, http://www.studivz.net/l/about_us/1/ (10.3.2008)
- Weber-Wulff 2006 Weber-Wulff, Debora und Wohnsdorf, Gabriele: Strategien der Plagiatsbekämpfung. *Zeitschrift IWP*, Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e.V., 2006 (http://www.agi-imc.de/isearch/is_dgi_articles.nsf/fsDocumentDispWeb?OpenFrameSet&Frame=Document&Src=/isearch/is_dgi_articles.nsf/0/27de47720d475a49c1257122003214f8?OpenDocument&Query=weber-wulff&AutoFramed&Typ=A&key=)
- Wellman 1997 Wellman, B.: An Electronic Group is Virtually a Social Network. *Kiesler, S. (Hrsg.): Culture of the Internet*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997 (<http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/electronicgroup/electronicgroup.pdf>)

7 Verschiedene Studienformen im internationalen Vergleich: Ein Abgrenzungsversuch

Matthias Klumpp, Irma Rybnikova

Abstract

Die deutsche Unterscheidung in verschiedene Studienformen (Vollzeit-, Teilzeit, Fern- und berufsbegleitendes Studium) findet sich in verschiedenen Ländern nur mit einigen Unschärfen und Besonderheiten wieder. So werden im englischsprachigen Raum insbesondere berufsbegleitende Studienangebote unter dem Begriff ‚part-time‘ geführt, was aber keineswegs dem deutschen ‚Teilzeitstudium‘ entspricht. Dies ist insbesondere relevant, da die Zahl der ‚Part-time‘-Studierenden in diesen Ländern einen Anteil von bis zu 50 v.H. der gesamten eingeschriebenen Studierenden erreicht, während in Deutschland der Anteil der als berufsbegleitend Studierenden erfassten Personen bei unter 5 v.H. liegt. Vor dem Hintergrund der zunehmenden ökonomischen Bedeutung der Qualifikation für Unternehmen und für eine gesamte Volkswirtschaft und des demografischen Wandels ist die Diskussion um die alternativen Studienformen von großem Interesse.

Keywords: Definitorische Abgrenzung Studienformen, internationale Statistik, wirtschaftliche Bedeutung

1 Einführung

Als Studienformen werden in diesem Kontext differenzierte Formen eines Hochschulstudiums verstanden, die zwar die gleichen Inhalte und auch den gleichen Studienabschluss vorsehen können, sich jedoch im Hinblick auf mindestens zwei der folgenden Strukturmerkmale unterscheiden:

- Zeitstruktur von Präsenzveranstaltungen
- Anteil von Präsenzveranstaltungen
- Umfang des wöchentlichen Arbeitslast und damit implizit die Regelstudiendauer
- Genereller Einsatz von Veranstaltungsformen und didaktischen Medien

Die Umsetzung dieser Unterscheidung in verschiedene nationale Statistiken ist für einen internationalen Vergleich mitunter sehr schwierig wie Kapitel 2 aufzeigt. Gleichzeitig ist von einer hohen wirtschaftlichen Bedeutung dieser Unterscheidung auszugehen (Kapitel 3). Im Licht verschiedener gesellschaftlicher Tendenzen kann wie in Kapitel 4 dargelegt von einer weiter steigenden Bedeutung dieser Unterscheidung der Studienformen ausgegangen werden.

2. Definitionen und Verbreitung von Studienformen

2.1 Definition in Deutschland

Das *Teilzeitstudium* gilt in Deutschland als eine abgewandelte Form des Präsenzstudiums. Das Hochschulrahmengesetz gestattet in begründeten Fällen die Einrichtung von Studiengängen, die über die übliche Regelstudienzeit hinausgehen. Gesetzlich vorgesehen ist ebenfalls, dass Hochschulen besondere Bedürfnisse von Studierenden mit Kindern berücksichtigen, z.B. indem Prüfungsordnungen die Elternzeit und andere Schutzbestimmungen für Studierende mit Kindern beinhalten. So sehen einige Bundesländer ein individuelles Teilzeitstudium für Studierende mit Kindern z.B. in Form verlängerter Prüfungsfristen oder spezieller Studiengänge vor. In den überwiegenden Fällen unterscheidet sich das Teilzeitstudium jedoch in seinen Organisationsmerkmalen nicht vom Präsenzstudium, d.h. damit gehen keine wesentlichen strukturellen Veränderungen der Studienorganisation einher wie beispielsweise abendliche Lehrveranstaltungen oder ein erhöhter Anteil des Selbststudiums.

Das *Fernstudium* unterscheidet sich dagegen deutlich vom Präsenzstudium. Hierbei handelt es sich um das Studium, das ortsunabhängig von der Hochschule absolviert werden kann und eine individuelle Zeit- und Lerneinteilung ermöglicht. Didaktisch wird dies auf den umfangreichen Verzicht auf Präsenzveranstaltungen möglich, was durch Fernlehrmedien, wie zum Beispiel gedruckten Studienbriefen, Online-Kursen im Internet, Lernsoftware auf CD-ROM oder DVD, kompensiert werden soll. Das Fernstudium wird häufig in Verbindung gebracht mit E-Learning-Angeboten wie z.B. virtuellen Lernmodulen oder Online-Studiengängen. Da diese Konzepte sich jedoch vorrangig auf die Didaktik des Studiums beziehen und keine strukturell neue Studienform darstellen, wird die Thematik des E-Learning in der nachfolgenden Analyse nicht weiter vertieft.

Bei den *dualen Studiengängen* handelt es sich um eine Studienform, die der Anforderung einer stärkeren Praxisorientierung durch eine Kombination einer beruflichen Tätigkeit mit einem Studium entsprechen soll. Bisher fehlt es an einer allgemein gültigen Definition des Begriffs ‚duales Studium‘. Kennzeichnend für das duale Studium ist jedoch, dass es dabei um diejenige Form der Studienorganisation geht, die das Studium neben einem Beruf ermöglicht. In einigen Fällen basiert das duale Studium auf einem Kooperations- bzw. Ausbildungsvertrag zwischen einer Hochschule, den Studierenden und einem Unternehmen. In anderen Fällen dagegen wird die bereits ausgeübte berufliche Tätigkeit durch das Studium ergänzt. Die Organisation des Studiums wird dabei studierendengerecht meist auf die Abend- und Wochenendveranstaltungen konzentriert.

2.2 Definition in Großbritannien

In Großbritannien wird im Unterschied zu Deutschland grundsätzlich zwischen Vollzeitstudium und Teilzeitstudium unterschieden. Als Vollzeitstudierende werden diejenigen bezeichnet, die das Studium mindestens 24 Wochen lang jährlich mit der Intensität von mindestens 21 Wochenstunden besuchen¹. Als Teilzeitstudierende werden dagegen diejenigen betrachtet, die die Studienkurse blockweise besuchen, so dass ihre jährliche Studiauslastung kürzer als 24 Wochen ist. Hierzu zählen auch diejenige, die Studieneinheiten ausschließlich abends absolvieren. Somit werden in Großbritannien, unter dem Begriff Teilzeitstudium auch jene Studienformen subsumiert, die in Deutschland als Fernstudium oder duales Studium gelten.

Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die aktuellen Daten zum Vollzeit- und Teilzeitstudium hinsichtlich der Studierendenanzahl in Studiengängen im Jahr 2005 in grundständigen und weiterführenden Studiengängen. Von ca. 2,5 Mio. Studierenden in Großbritannien sind 37,3 %, d.h. nahezu eine Million, Teilzeitstudierende. Auch Studien aus den 90er Jahren (z.B. Tight 1991) verweisen auf einen Anteil Teilzeitstudierender von 37 %. Scheinbar hat sich der Anteil der Teilzeitstudierenden über die letzten zwei Jahrzehnte nur unwesentlich geändert.

1 verdeutlicht außerdem den unterschiedlichen Anteil von Teilzeitstudierenden im graduierten und postgraduierten Studienprogrammen. Mit 56,1% ist die Proportion der Teilzeitstudierenden im postgradualen Studium deutlich höher als im grundständigen (zumeist Bachelor-) Studium, wo es 31,7 % aller Studierenden sind.

Tabelle 1: Anzahl der Vollzeit- und Teilzeitstudierenden in Großbritannien differenziert nach dem Studienniveau 2005.

Anzahl Studierende	bis Bachelor (Undergraduate)	bis Master (Postgraduate)	Gesamt
Vollzeit	1.347.790 (68,3%)	258.970 (43,9%)	1.606.760 (62,7%)
Teilzeit	626.845 (31,7%)	330.650 (56,1%)	957.495 (37,3%)
Gesamt	1.974.635 (100 %)	589.620 (100%)	2.564.255 (100%)

Quelle: Higher Education Statistics Agency, www.hesa.ac.uk, Abrufdaten 17.12.2007.

¹ Higher Education Statistics Agency (HESA), www.hesa.ac.uk, Abrufdaten 17.12.2007.

2.3 Definition in den USA

In den Hochschulinstitutionen der Vereinigten Staaten von Amerika werden ebenfalls zwei Studienformen thematisiert: Das Vollzeit- und das Teilzeitstudium.² Differenziert werden sie nach dem Studienaufwand.³ Die Teilzeitstudenten absolvieren das Studium häufig begleitend zu ihrer Beschäftigung. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Anzahl der Teilzeitstudenten unter allen Studierenden in den Vereinigten Staaten von Amerika, über mehr als zwei Jahrzehnte hinweg. Im Jahr 2005 wurden 19,5 Mio. Studierenden gezählt, ca. 38 % davon waren Teilzeitstudenten (6,6 Mio.). Es ist eine gewisse Stagnation der Zahl von Teilzeitstudierenden zu erkennen: Zwischen 1995 und 2005 wuchs die Anzahl von Vollzeitstudierenden um 33%, diejenige der Teilzeitstudenten dagegen um 9 %.⁴

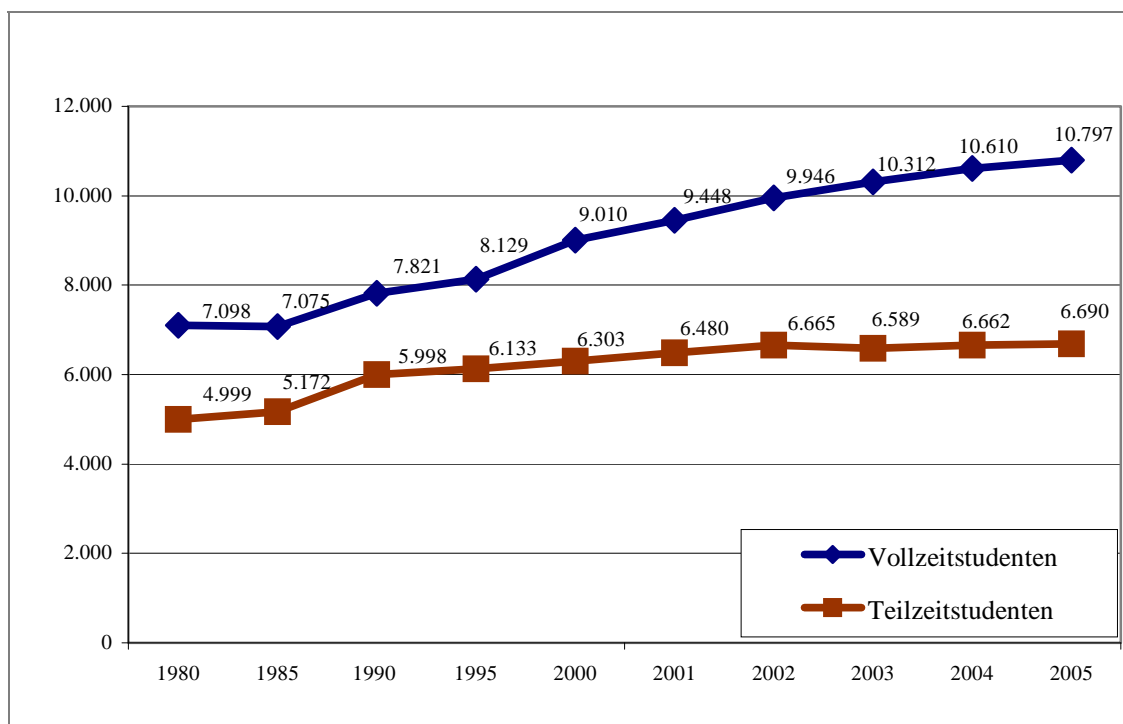


Abbildung 1: Anzahl der Vollzeit- und Teilzeitstudierenden in den USA in Tausend.

Quelle: U. S. Department of Education's National Center for Education Statistics (<http://nces.ed.gov>), Abrufdaten 17.12.2007.

2.4 Definition in Australien

Die Studienformen in Australien differieren von dem amerikanischen und dem britischen System. Neben den herkömmlichen Studienformen (Voll- und Teilzeitstudium) werden drei Typen der Studienart betrachtet:

² Tight, M. (1991): Part-time Higher Education in Western Developed Countries. In: European Journal of Education, Vol. 26 (1), S. 74-75.

³ ebd.

⁴ U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics 2007; <http://nces.ed.gov>, Abrufdaten 17.12.2007.

- internes Studium, worunter das traditionelle Präsenzstudium zu verstehen ist: ‚Der Student absolviert das Studium auf der Basis regulärer Präsenz in den Veranstaltungen‘,
- externes Studium, was eine irreguläre, fallbasierte Präsenz in den Veranstaltungen voraussetzt. Die Studienmaterialien werden den Studierenden geliefert.
- multi-modales Studium, das die Aspekte beider Studienarten umfasst.⁵

In allen drei Studienarten kann das Studium als Vollzeit- oder als Teilzeitstudium absolviert werden. Als Vollzeitstudium gilt der Studienaufwand, der im betrachteten Jahr mindestens 75 % Kursbelastung darstellt. Wenn die Kursbelastung weniger als 75 % ist, bezeichnet man es als Teilzeitstudium.⁶ Somit werden in den Studienformen Australiens zwei Dimensionen der Studienorganisation separat betrachtet: Der Studienaufwand und der Studienort. Das gesamte Hochschulsystem Australiens weist daher eine hohe institutionelle Diversität auf, aber auch das Problem der erschwerten Vergleichbarkeit mit den anderen besprochenen Systemen. Tabelle 1 stellt die aktuellen Daten dar, die die beiden Dimensionen kombinieren. Die grundsätzliche Tendenz besteht darin, dass das Präsenzstudium (das interne Vollzeitstudium) in Australien nach wie vor die dominante Studienform darstellt. Im Jahr 2006 wurden 984.146 Studierende gezählt, 59,5 % von ihnen waren interne Vollzeitstudierende. Im Umkehrschluss bedeutet es, dass sich 41,5 % der Studierenden in den alternativen – Teilzeit- oder externen – Studiengängen befinden. Während die überwiegende Mehrzahl von internen Studierenden ein Vollzeitstudium absolvieren, sind die meisten externen Studierenden gleichzeitig als Teilzeitstudenten eingetragen. Es überrascht keinesfalls, weil die externen Studierenden häufig parallel zum Studium einem Beruf nachgehen und sich kein Vollzeitstudium erlauben können.⁷

Tabelle 2: Studierende nach Studienformen und Studienarten an australischen Hochschulen.

Jahr	Interne Studierende			Externe Studierende			Multizentrisch Studierende		
	Vollzeit	Teilzeit	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Gesamt	Vollzeit	Teilzeit	Gesamt
2001	487.314	186.033	673.347	21.660	114.691	136.351	24.197	8.288	32.485
2002	525.232	199.682	724.914	24.441	114.787	139.228	24.907	7.572	32.479
2003	548.183	199.238	747.421	25.261	114.767	140.028	31.786	10.717	42.503
2004	556.939	197.889	754.828	24.939	112.526	137.465	37.818	14.866	52.684
2005	566.135	195.834	761.969	24.903	108.794	133.697	45.834	15.676	61.510
2006	585.658	201.124	786.782	24.707	107.706	132.413	48.089	16.862	64.951

Quelle: www.dest.gov.au, Abrufdaten 14.12.2007.

⁵ DEST 2005 Student Help File; www.dest.gov.au, Abrufdaten 14.12.2007.

⁶ ebd.

⁷ Tight, M. (1991): Part-time Higher Education in Western Developed Countries. In: European Journal of Education, Vol. 26 (1), S. 64-65.

2.5 Definition in Singapur

Auch in Singapur werden – angelehnt an das britische Modell – das Vollzeit- und das Teilzeitstudium unterschieden. Dabei umfasst das Teilzeitstudium sowohl das regelmäßige duale Studium, das parallel zu einer Beschäftigung absolviert werden kann, als auch das Fernstudium. Die folgende Abbildung stellt die Dynamik der Studierendenzahlen im Vollzeit- und Teilzeitstudium über die letzten zehn Jahre dar. Auffällig ist, dass während die Anzahl der Vollzeitstudierenden seit 2003 kontinuierlich zunimmt, bleibt die Anzahl von Teilzeitstudierenden nahezu konstant über die betrachteten Jahre hinweg. Daher nimmt der prozentuale Anteil von Teilzeitstudierenden an der Gesamtzahl kontinuierlich ab: Während im Jahr 1996 13,4 % aller Studierenden Teilzeitstudenten waren, sind es im Jahr 2006 nur 8,3%.

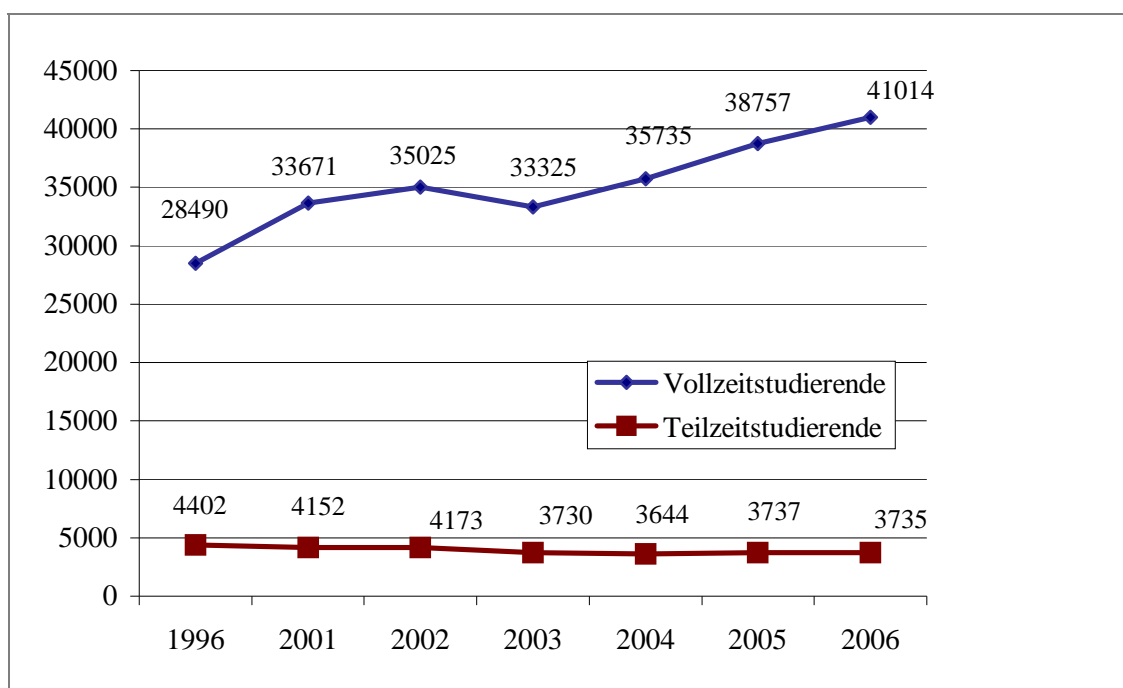


Abbildung 2: Die Anzahl der Studierenden in Vollzeit- und Teilzeitstudium in Singapur 1996 bis 2006. Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von: Singapore Yearbook of Statistics 2007; <http://www.singstat.gov.sg>, Abrufdaten 10.12.2007.

Demnach scheint Singapur das Land zu sein, das einen der niedrigsten Anteile an alternativen Studienformen im Hochschulsystem unter den verglichenen Ländern aufweist.

2.6 Internationaler Vergleich

Die Betrachtungen der internationalen Definitionen von Studienformen macht deutlich, dass eine direkte Vergleichbarkeit der Daten problematisch ist. Die grundsätzlichen Konzepte der Studienformen sind in den Ländern recht heterogen. Die drei alternativen Studienformen, die in Deutschland unterschieden werden – das Teilzeit, das Fern- und das duale Studium – finden in den betrachteten Ländern kein vollständiges Äquivalent. Stattdessen wird in den

meisten Ländern, mit der Ausnahme von Australien, unter dem Teilzeitstudium sowohl das duale, berufsbegleitende, als auch das Fernstudium subsumiert. In Australien wird das externe Studium bzw. das Fernstudium gesondert vom Teilzeitstudium betrachtet. Im Gegensatz dazu findet sich das deutsche Konzept des Teilzeitstudiums, das dem Präsenzstudium mit einer verlängerten Studiendauer entspricht, in *keinem* der betrachteten Länder wieder.

Dennoch erscheint es auf der Grundlage der betrachteten internationalen Daten sinnvoll, eine grobe vergleichende Betrachtung der betrachteten Länder und Deutschland anzustellen. Dafür werden die Daten der Studierenden in den alternativen Studienformen aus den Jahren 2005 bzw. 2006 herangezogen. Die nachfolgende Tabelle fasst die Ergebnisse zusammen und unterscheidet auf Grund der Definitionsschwierigkeiten für Deutschland zwischen allen alternativen Studienformen (Gesamtwert) und unter Ausschluss des – eigentlich nicht vergleichbaren – Teilzeitstudiums.

Tabelle 3: Anteil der Studierenden in alternativen Studienformen in den betrachteten Ländern.

	Anzahl von Studierenden in alternativen Studienformen	Anteil der Studierenden in alternativen Studienformen (Prozentwert)
Australien⁸	403.488	41,5 %
Vereinigte Staaten von Amerika	6.690.000	38,0 %
Großbritannien	957.495	37,0 %
Deutschland	344.040	17,3 %
Singapur	3.735	8,3 %
<i>Deutschland (ohne Teilzeitstudium)</i>	100.569	5,1 %

Quelle: Eigene Darstellung (Angaben jeweils gerundet).

Im Fall von Deutschland stellt das präsentierte Ergebnis eine grobe Schätzung dar. Es existiert keine zentrale Datenerfassung für unterschiedliche Studienformen, so dass für jede alternative Studienform unterschiedliche Quellen herangezogen wurden. Verlässliche Daten über die Anzahl von Teilzeitstudierenden sind an den deutschen Hochschulen kaum vorhanden. Daher wurde den Berechnungen das Ergebnis aktueller Erhebungen von Teilzeitstudierenden (12,3 %) zugrunde gelegt, die auf subjektiven Einschätzungen beruhen.⁹ Die Daten zum dualen Studium wurden dem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt ‚ausbildung plus‘ entlehnt.¹⁰ Demzufolge gab es

⁸ Hierbei werden als alternative Studierende diejenigen betrachtet, die als interne Studierende Teilzeitstudium absolvieren, als auch diejenigen, die als externe oder multi-modale Studierende in Voll- und Teilzeit gelten.

⁹ Hennings, M. (2006): Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium, HIS/CHE – Zentrum für Hochschulentwicklung.

¹⁰ www.ausbildungplus.de, Abrufdaten 21.12.2007.

im Jahr 2006 12.569 Studierende, die duale Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen belegt haben. Über die Verbreitung des Fernstudiums in Deutschland liefert die *Arbeitsgemeinschaft für Fernstudien an Hochschulen* einige Anhaltspunkte. Deren Daten und Schätzungen zufolge waren im Jahr 2006 88.000 Studierende in Deutschland in einem Fernstudiengang immatrikuliert.¹¹ Alles zusammengefasst würde der Anteil alternativer Studienformen in Deutschland im Jahr 2006 etwa 17,3 % aller Studierenden ausmachen.¹² Vernachlässigt man den Anteil des Teilzeitstudiums, da dieses in der deutschen Abgrenzung in anderen Ländern so nicht ausgewiesen wird, errechnet sich ein Anteil alternativer Studienformen für Deutschland von 5,1 %.

Hinsichtlich der Verbreitung von alternativen Studienformen unterscheidet sich Deutschland erheblich von den betrachteten Ländern. Es bietet nach Singapur ein Hochschulsystem, das weitestgehend monozentristisch strukturiert ist. Das Studiumssystem in Deutschland ist vorwiegend auf die Schulabsolventen ausgerichtet, für die das Studium eine Vollzeitbeschäftigung mit Präsenzpflcht darstellt. Alternative Studierendengruppen, die an einem Präsenzstudium aufgrund zeitlicher und räumlicher Einbindung nicht teilnehmen können, scheinen demnach immer noch eine Randgruppe darzustellen.

3. Wirtschaftliche Bedeutung der Studienformen

Wirtschaftliche Bedeutung der akademischen Ausbildung ist seit den OECD-Studien zur Bildung (insbesondere die Studie Bildung auf einen Blick: OECD Indikatoren)¹³ nahezu selbstverständlich geworden. Die Investitionen in das Human Capital und Kenntnisse des Einzelnen lohnen sich nicht nur persönlich, sondern auch volkswirtschaftlich. Höhere Bildungsabschlüsse führen zu einer höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Diese Personen weisen mit höheren Erwerbstätigkeitsquoten auf. Außerdem existiert ein starker positiver Zusammenhang zwischen Bildungsstand und Durchschnittseinkommen. Personen mit einem Hochschulabschluss verdienen deutlich mehr als Absolventen des Sekundarbereichs, in Deutschland sind es 51 % mehr (Education at Glance 2007: OECD Indicators, S. 162). Ein erleichterter Zugang zum Studium mit Hilfe von alternativen Studienformen scheint daher eine Bildungsstrategie zu sein, die nicht nur individuellen, sondern auch gesellschaftlichen ökonomischen Nutzen stiftet. Die Dominanz des monostrukturierten, auf die Präsenzvollzeit ausgerichteten Studienkonzeptes erweist sich dagegen als Hindernis der neoliberalen Ausrichtung der Bildungspolitik.

¹¹ <http://www.ag-fernstudium.de>; Abrufdaten 10.12.2007.

¹² Dem Statistischen Bundesamt zufolge betrug die Zahl aller Studierenden im Jahr 2006 1.979.445; Quelle: www.destatis.de, Abrufdaten 10.12.2007.

¹³ Education at a Glance 2007: OECD Indicators; Quelle: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>.

4. Tendaussagen zu Studienformen

4.1 Studienformen und demographische Entwicklung

Die einseitige demographische Entwicklung zu geringeren Geburtenraten in hochentwickelten Ländern und damit eines deutlichen Anstiegs des Durchschnittsalters der Bevölkerung sowie der Erwerbstätigen hat bedeutende Konsequenzen für die Frage des Qualifikationserwerbs beispielsweise durch ein akademisches Studium. Betrachtet man die demographische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2007 und vergleicht diese mit der prognostizierten Bevölkerungspyramide im Jahr 2050, ist festzustellen, dass sich der Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter im Vergleich zum nicht erwerbsfähigen Anteil verringert.

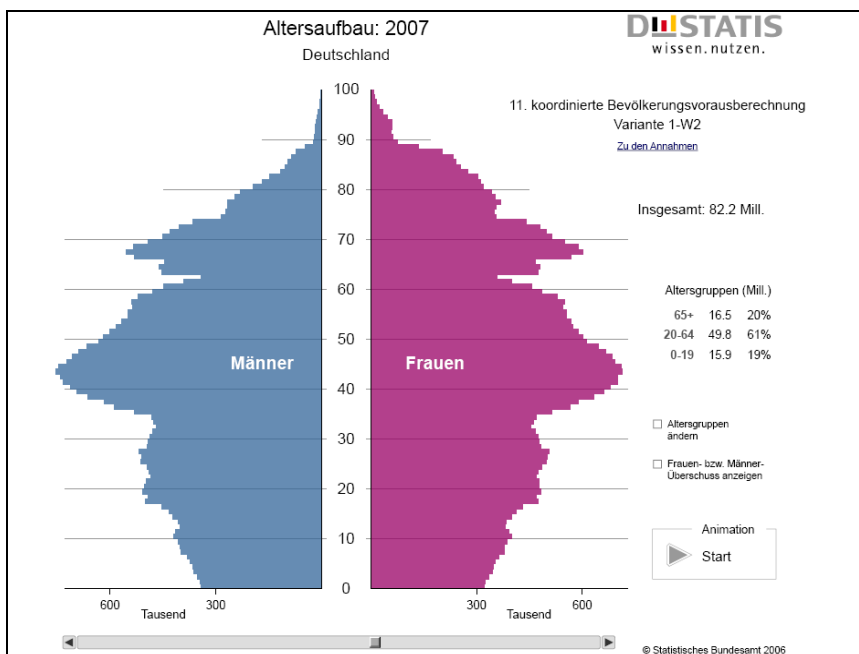


Abbildung 3: Altersaufbau der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland 2007.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2006).

Im Zeitraum zwischen 2007 und 2050 wird die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter zwischen 20 und 60 Jahren (jeweils einschließlich) um 24,78 % zurückgehen, während der allgemeine Bevölkerungsrückgang nur 9,97 % beträgt. Effektiv fehlen nach einer linearen Fortschreibung der allgemeinen Bevölkerungsentwicklung damit etwa 6,87 Mio. Personen im erwerbsfähigen Alter für alle Wirtschaftsbereiche. Dies macht deutlich, welche Bedeutung bei diesen Personenzahlen die Frage der adäquaten Qualifikation haben wird. Damit ist eine entsprechende Ausdifferenzierung der Studienformen bzw. ein für Berufstätige gerechter Zugang zum Studium von besonderer Bedeutung.

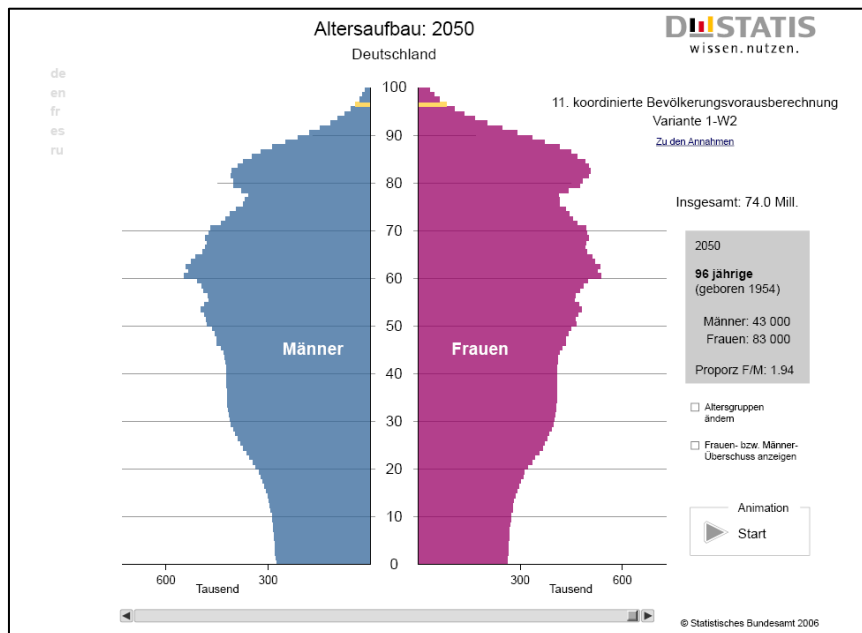


Abbildung 4: Prognostizierter Altersaufbau 2050.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2006).

Unvermeidlich in Bezug auf die demografische Entwicklung ist auch das Thema des lebenslangen Lernens. Wenn Personen über verschiedene Alters- und Tätigkeitsphasen hinweg ein Studium aufnehmen können sollen, ist die Bedeutung einer möglichst differenzierten Angebotsituation offensichtlich. Möglicherweise ist hier das bereits mit hohen Wachstumszahlen konfrontierte ‚Seniorenstudium‘ zukünftig auch als eigene Studienform zu definieren, da mitunter sehr spezifische studienorganisatorische und didaktische Arrangements speziell für ältere Studierende getroffen werden müssen, was derzeit noch nahezu unterbleibt.

4.2 Studienformen und wissenschaftliche Forschungsorientierung

Die zunehmende Forschungsorientierung¹⁴ lässt auch für die Wissenschaft die bedeutende Frage aufkommen, wie in Zukunft angesichts des demographischen Wandels entsprechendes Personal rekrutiert werden kann. Dabei wird voraussichtlich nicht nur der traditionelle Weg einer ‚lebenslangen‘ wissenschaftlichen Tätigkeit als *Standardmodell* ausreichen, sondern es werden zunehmend auch ‚Quer- und Späteinsteiger‘ für den Wissenschaftsbereich qualifiziert werden müssen. Damit wird auch für die wissenschaftliche Ausbildung bis in die Promotionsphase hinein die Frage ausdifferenzierter Studienformen an Relevanz gewinnen. Im Bereich des Doktoratsstudiums sind ‚externe‘ und damit berufsbegleitende Modelle ja bereits vielfältig zu beobachten, es wird jedoch hierzu von keiner gesonderten

¹⁴ Beispielsweise zu erkennen an der Lissabon Agenda der Europäischen Union oder der deutschen Exzellenzinitiative für Hochschulen, die 2006 und 2007 im Wesentlichen Forschungsleistungen der Universitäten prämierte.

Studienform gesprochen bzw. diesem Phänomen wird keine besondere Aufmerksamkeit in der Bildungspolitik gewidmet.

5. Zusammenfassung

Die folgenden Ergebnisthesen lassen sich aus den dargestellten Daten und Argumenten ableiten:

- Die Betrachtung des differenzierten Angebotes verschiedener Studienformen ist sowohl auf Personen- und Institutionsebene als auch volkswirtschaftlich von hoher Bedeutung. Neben der reinen Quantität und Qualität der akademischen Studienangebote ist hierin die bedeutende Dimension der ‚Passgenauigkeit‘ der Studienangebote zu den persönlichen Bedürfnissen der Studierenden enthalten. Diese bestimmt wesentlich die Entwicklung bildungspolitisch relevanter Kenngrößen wie Studienerfolg, Qualifikationserwerb, Studierendenquote und Abbrecherquote.
- In Bezug auf die Studierendenzahlen in alternativen Studienformen, wie Teilzeitstudium, Fernstudium und berufsbegleitendem Studium ist in Deutschland im Vergleich zu anderen westlichen Ländern ein ‚Rückstand‘ zu verzeichnen. Hierin könnte neben anderen in der Literatur diskutierten Faktoren ein Grund für die im internationalen Vergleich geringere Studierenden- und Akademikerquote liegen.
- Die aufgezeigten Tendenzen verdeutlichen, dass die Frage der Ausdifferenzierung der Studienformen einen ökonomischen und gesellschaftlichen Imperativ darstellt. Entsprechend ist dieser Thematik normativ eine höhere (bildungs-)politische Aufmerksamkeit zu schenken.

Literaturverweise

- Education at a Glance 2007: OECD Indicators; Quelle: <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf>.
- Hennings, M. (2006): Indikator im Blickpunkt: Das Teilzeitstudium, HIS/CHE – Zentrum für Hochschulentwicklung.
- Klumpp, M. (2007): Allokationsoptimierung akademischer Ausbildung als öffentliches Gut - Grundüberlegungen zu Anforderungen, Besonderheiten und Organisationsbedingungen verschiedener Studienformen, Arbeitspapier Nr. 37 des Instituts für Finanzen der Universität Leipzig, 07/2007, Leipzig.
- Klumpp, M./Rybnikova, I. (2008): Internationaler Vergleich und Forschungsthesen zu Studienformen in Deutschland, FOM Arbeitspapier Nr. 10, ISSN 1865-5610, 01/2008, Essen (FOM).
- Statistisches Bundesamt (2006): Altersaufbau 2006, 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausbe-
rechnung, Variante 1-W2, Wiesbaden.
- Tight, M. (1991): Part-time Higher Education in Western Developed Countries. In: European Journal of Education, Vol. 26 (1), S. 63-85.

Internetquellen

- <http://www.ag-fernstudium.de>, Arbeitsgemeinschaft für Fernstudium an Hochschulen, Abrufdaten 10.12.2007.
- <http://www.bildungsserver.de>, Abrufdaten 22.12.2007.
- <http://www.ausbildungplus.de>, Abrufdaten 20.12.2007.
- <http://www.destatis.de>; das Statistische Bundesministerium, Abrufdaten 10.12.2007.
- <http://nces.ed.gov>; U. S. Department of Education's National Center for Education Statistics, Abrufdaten 19.12.2007.
- <http://www.hesa.ac.uk>; Higher Education Statistics Agency (HESA), United Kingdom, Abrufdaten 17.12.2007.
- <http://www.dest.gov.au> ; Department of Education, Employment and Workplace Relation of Australian Governance, Abrufdaten 18.12.2007.
- <http://www.singstat.gov.sg>; Singapore Yearbook of Statistics 2007, Abrufdaten 10.12.2007.

8 Kurzportrait

FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management

Die 1993 von Verbänden der Wirtschaft gegründete staatlich anerkannte gemeinnützige FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management ist eine von Deutschlands führenden Hochschulen der Wirtschaft. Sie verfügt über 21 Standorte in Deutschland und weitere im Ausland.

An der FOM studieren ausschließlich Berufstätige mit Hochschulberechtigung sowie Auszubildende, die nach dem Abitur parallel zum Studium eine betriebliche Ausbildung absolvieren. Großunternehmen wie 3M, Aldi, Bayer, Daimler, Deutsche Bank, Deutsche BP, e.on, RWE und Siemens, aber auch viele mittelständische Betriebe kooperieren bei der Ausbildung von Führungsnachwuchs.

Die FOM legt großen Wert auf die Profilbildung in Lehre und Forschung. Die inhaltliche Profilbildung der Studiengänge konnte erfolgreich vorangetrieben, Forschungs- und Entwicklungsprojekte konnten initiiert und internationale Kooperationen realisiert werden. Als private Hochschule wirbt die FOM bei der Finanzierung der Forschung und Entwicklung auch Drittmittel ein und führt F&E-Projekte mit Drittmitteln sowie maßgeblichen Eigenanteilen durch.

Angewandte Forschung an der FOM ist darüber hinaus typischerweise auch Forschung für die Lehre. Zum einen können Forschungsergebnisse in die zielgruppenorientierte Anpassung und Weiterentwicklung berufs- und ausbildungsbegleitender Curricula führen. Zum anderen fließen Forschungsergebnisse in den Lehrbetrieb ein und werden im Rahmen von Praxisprojekten oder Abschlussarbeiten aufgegriffen.

Die FOM setzt ihren Schwerpunkt in der Forschung und Entwicklung auf Karriere- und Bildungsforschung, Beiträge zur Kompetenzentwicklung in KMU, steuerrechtliche Fragestellungen sowie institutionenökonomische Analysen.

Weitere Informationen finden Sie unter:

<http://www.fom.de/forschungsprojekte.html>

Wissenschaftliche Tagung, Essen

Hochschulpolitik und
Hochschulmanagement 2008
**Alternative Konzepte in der
Hochschullehre**
Donnerstag, 24. April 2008



Studium
neben dem
Beruf

FOM

Fachhochschule
für Oekonomie & Management
University of Applied Sciences



Das Programm

- 10:00 Uhr **Ankunft und Teilnehmerregistrierung**
- 10:15 Uhr **Begrüßung**
Prof. Dr. Burghard Hermeier
- 10:30 Uhr **Hochschulpolitische Rahmenvorgaben für die Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung der Studienangebote nordrhein-westfälischer Hochschulen**
Dr. Waltraud Kreutz-Gers
Abteilungsleiterin Hochschulmanagement
MIWFT, NRW
- 11:00 Uhr **Themeneinführung in Plenumsvorträgen Studienformen aus Sicht der Hochschulforschung**
Prof. Dr. Dr. h. c. Ulrich Teichler
INCHER Universität Kassel
Verschiedene Studienformen aus Sicht der Akkreditierungsinstitutionen
Dr. Achim Hopbach
Geschäftsführer Stiftung Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland
Studienformen aus der Sicht der Unternehmen
Annette K. Nimzik
Personalentwicklung, RWE AG
- 12:30 Uhr **Mittagspause mit Imbiss**
Wissenschaftliche Paperpräsentationen in drei Fachworkshops
- 13:30 Uhr **Organisationsmodelle verschiedener Studienformen**



(Studienzeitmodelle im Vergleich, didaktische Anforderungen verschiedener Studienformen, Studienberatung und Career Service, Kostenkalkulation und Studiengebühren verschiedener Studienformen, Veranstaltungs- und Studiengangsevaluation)
Chair: Prof. Dr. Willi Küpper
Universität Hamburg

- 14:30 Uhr **Hochschulpolitik und differenzierte Studienformen**
(Zielgruppen und Studienquoten verschiedener Studienformen, differenzierte Akkreditierungsvorgaben nach Studienformen, Erfolgsmessung und institutionelle Evaluation verschiedener Studienformen, hochschulpolitische Anforderungen und Diskussionen)
Chair: Prof. Dr. Dr. h. c. Ulrich Teichler
INCHER Universität Kassel
- 15:30 Uhr **Kaffeepause**
- 16:00 Uhr **Differenzierte Studienformen im internationalen Vergleich**
(Statistische Abgrenzung, statistische Daten zu Studienangeboten, Studierendenzahlen, internationale Gebührenmodelle, internationaler Vergleich zu Studienquoten der Studienformen, fachbezogene Schwerpunkte bei Studienformen)
Chair: Prof. Dr. Matthias Klumpp
FOM Fachhochschule für Oekonomie & Management
- 17:00 Uhr **Tagungsabschluss mit Zusammenführung der Ergebnisse**

In den letzten Jahren hat sich an den Hochschulen ein differenziertes Angebot an Studienformen entwickelt. Vollzeit- oder Teilzeit-Studium, Fernstudium oder ausbildungs- und berufsbegleitendes Präsenzstudium: Für die Studierwilligen bieten sich inzwischen viele Möglichkeiten. Erkennbar ist bereits heute, dass die vom Wissenschaftsrat geforderte Ausdifferenzierung des institutionellen Hochschulsystems damit einher geht. Angesichts des großen Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft ist dies nur positiv. Die speziellen Erfordernisse im Hinblick auf Didaktik, Organisation und Lehrpersonal, die solche verschiedenen Studienformen mit sich bringen, sind bisher allerdings noch wenig untersucht worden.

Die FOM hat dies zum Anlass genommen, eine wissenschaftliche Tagung zum Thema »Alternative Konzepte in der Hochschullehre: Hochschulpolitik und Hochschulmanagement 2008« auszurichten, um verschiedene Studienformen und -konzepte zu erörtern, den Erfahrungsaustausch zu initiieren und Impulse für Weiterentwicklungen zu geben. Zudem wurden die möglichen Konsequenzen für Akkreditierung und Hochschulpolitik diskutiert. Der vorliegende Tagungsband ermöglicht es, den Verlauf und die vielschichtigen Impulse der Tagung nachzuvollziehen.

